

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

# DIÁRIOS DE SALA DE AULA:

Contributos para o processo de aprendizagem

## Inês Gomes Alves

**M**

2017



**Inês Gomes Alves**

**Diários de Sala de Aula: contributos para o processo de  
aprendizagem**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e  
no Ensino Secundário orientada pelo(a) Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves.

Orientadora de Estágio, Professora Alcina Ramos

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017



# Diários de Sala de Aula: contributos para o processo de aprendizagem

Inês Gomes Alves

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Alves

Orientador de Estágio, Dra. Alcina Ramos

Supervisor de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

## Membros do Júri

Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Doutor Rui Guimarães Lima  
Investigador do CITCEM

Professor Doutor Luís Alberto Alves  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores



«Pode-me dizer, por favor, que direção devo tomar?  
- Isso depende, em larga medida, responde o gato, de para onde você quer ir.»

*In Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol

# Índice

Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract .....	10
Introdução .....	11
Parte I - Enquadramento Teórico .....	13
Capítulo 1- Estruturação e Organização do Ensino.....	13
1.1 Currículo e planificação .....	13
1.1.1 O papel da Escola.....	14
1.1.2 O papel do Professor .....	17
Capítulo 2- Estratégias de Aprendizagem.....	19
2.1 As abordagens no processo de aprendizagem .....	19
2.2 A interação entre alunos, motivação e aprendizagem .....	29
2.3 Recursos didáticos e multimédia .....	35
Capítulo 3 - Ensino e Interação Pedagógica.....	39
3.1 Disciplina/Indisciplina .....	39
3.2 Relação pedagógica.....	44
3.2.1 Análises sociológicas nas relações escolares .....	47
Parte II – Parte Prática.....	49
Capítulo 1 - Instrumentos de recolha de dados .....	49
1.1 Os diários de sala de aula .....	49
1.1.2 Conceito .....	50
1.2 Inquérito por questionário .....	53
Capítulo 2 - Estudo de Caso: a importância dos diários de aula para o processo de aprendizagem .....	56
2.1 Caracterização da Escola.....	58
2.2 Caracterização da Amostra.....	59
2.3 Reflexão Prospectiva.....	61
Capítulo 3 - Apresentação dos resultados da investigação.....	62
Considerações Finais.....	72
Bibliografia .....	74
Anexos.....	78

## **Agradecimentos**

A quem mais tenho que agradecer é à minha família. Os meus pais, José e Teresa, sem eles nada disto seria possível. Para eles, o meu mais sincero obrigada. À minha irmã, Sílvia, também o meu obrigado. À minha avó, minha segunda mãe, e ao meu avó, também ele Professor. Aos meus amigos em Londres, que de tanto me apoiarem quase me fizeram esquecer das minhas responsabilidades.

Ao meu Orientador Professor Doutor Luís Alberto Alves, não só pela orientação mas por tudo o que aprendi consigo.

Um obrigado especial aos meus alunos, que me viram crescer como Professora. Aprendemos uns com os outros, e eu aprendi muito convosco!



## **Resumo**

Com a iniciação à prática profissional, no âmbito do Mestrado em Ensino de História, o estudante passa para o papel de professor, enfrentando todos (ou quase todos) os desafios da prática docente. O professor-estagiário parte para uma descoberta tanto profissional, como pessoal, tentando descobrir qual o seu papel como docente e como fazer a diferença. Mais do que ensinar, o professor tem que fazer aprender. Esta descoberta em torno de si e dos outros, que vai ser acompanhada por registos escritos mantidos ao longo do ano lectivo – os Diários de Aula. Neste Relatório procuramos entender quais as vantagens e desvantagens da utilização dos Diários enquanto instrumentos indutores de reflexão. Este estudo tem como objectivos entender de que modo o Diário de aula pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem, compreender como os alunos se apropriam do conhecimento e quais as limitações na aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Diário de Aula; Aprendizagem; Didática de História

## **Abstract**

The introduction to professional practice as part of study cycle in the Teaching History in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education puts the academic student as a teacher for the first time. The student now teacher as to face the educational reality and the challenges of the teaching practice. The teacher starts a self-discovering journey, trying to figure how to make a difference as part of the teaching community. Classroom Diaries will complement this journey by keeping records of the many observations we will face. In this report we try to understand the advantages and disadvantages of the classroom diaries as instruments of reflexion. The main problematics of this study is to understand how Classroom Diaries can influence the learning process, how students appropriate knowledge and what the limitations of the learning process are.

Key words: Classroom Diaries; Learning process; history didactics

## Introdução

O presente estudo centra-se na aplicação de diários de sala de aula e nas suas vantagens/desvantagens no processo de aprendizagem. É partir de registos mantidos durante aulas observadas, que avaliaremos as potencialidades dos diários através das nossas conclusões.

Os diários são muitas vezes encarados como "um instrumento imperfeito para o estudo do pensamento humano" (Alves, 2004, p.225). A História através deste tipo de registos poderá reconstruir biografias e épocas, enquanto a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia, ou a Antropologia, perseguirão outras finalidades. Assim, a utilização de tais documentos torna rica e multifacetada a investigação, onde existe um grande número de potencialidades que podem ser exploradas, tudo dependerá dos pontos de vista ou perspectivas em que o mesmo se (re)interprete. O estatuto de professor-estagiário permite-nos que através da observação se possa relatar tão objetivamente quanto possível os acontecimentos na sala de aula, um processo gradual e de carácter quase antropológico. É com estes registos que mais tarde, com uma selecção cuidada se faz a reflexão dos momentos decisivos para o funcionamento escolar. Vários autores acreditam que com a construção de diários, alguns dos dilemas pedagógicos colocados pelos professores podem ser respondidos.

Os diários de aula através da narrativa escrita pelo professor obrigam à reflexão crítica do seu conteúdo, registam as experiências do professor no ensino, os problemas com os estudantes e a relação pedagógica que é mantida entre os agentes centrais deste trabalho: o professor e os alunos. Desta forma é-nos permitido abordar temas como: indisciplina, a importância da motivação na aprendizagem, o modo de exploração de recursos didácticos, o tipo de diálogo que é mantido e a importância da comunicação, o ambiente e o funcionamento na sala de aula.

Procuramos entender quais as vantagens e desvantagens da utilização dos Diários enquanto instrumentos indutores de reflexão. Este estudo tem como objetivos entender como Diário de aula pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem, compreender como os alunos se apropriam do conhecimento e quais as limitações na aprendizagem. Para responder a estas e outras questões o trabalho está estruturado em duas partes; Na primeira parte deste trabalho apresentamos uma contextualização do estudo procurando explicitar aspectos fundamentais para a compreensão do impacto da

utilização dos diários, onde explorámos o conceito. Neste capítulo abordamos ainda as questões de partida, enunciamos os objectivos da investigação e descrevemos o desenvolvimento do projecto. Neste enquadramento concetual incluímos uma análise da literatura relacionada com as temáticas que abordamos na investigação. Para isso, passamos em revista as perspetivas de vários autores relativamente às questões em estudo. É importante contemplar neste quadro teórico o estatuto jurídico do aluno para sustentar a nossa pesquisa, examinar com cuidado quais os direitos e deveres dos estudantes dentro da comunidade escolar.

Na segunda parte deste trabalho, que diz respeito ao enquadramento metodológico pretendemos contextualizar a nossa investigação ao apresentar a caracterização da amostra, onde é importante referir que a Escola onde se realizou o estágio pedagógico e a investigação tem implementado o programa TEIP (territórios educativos e intervenção prioritária). Este aspecto está subordinado à temática que sustenta a pesquisa, pois fazem parte dos objetivos deste programa a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo entre os alunos de todos os contextos sociais. No passo seguinte vamos dar a conhecer os processos metodológicos, os instrumentos e técnicas de recolha de informação empregados e explicar as opções escolhidas. Por último procede-se à análise e reflexão dos resultados da nossa pesquisa, de acordo com a metodologia adoptada.

Com a conclusão apresentamos as considerações finais que nos permitem responder ao nosso objecto de estudo: será que os diários de aula podem influenciar o processo de aprendizagem?

## **Parte I - Enquadramento Teórico**

### **Capítulo 1- Estruturação e Organização do Ensino**

#### **1.1 Currículo e planificação**

A palavra currículo é de origem latina – *currere* – e significa caminho, jornada, trajectória, percurso. Numa definição de currículo apresentada por Paul Hirst afirma: “O termo currículo, a julgar por sua derivação, parece aplicar-se com mais propriedade ao programa de actividades, ao curso que os alunos fazem na escola.” O currículo, sendo um conceito polissémico, encerrando alguma ambiguidade, tem sido encarado, ao longo do tempo, de formas diferentes em função do contexto social, económico e cultural das diversas sociedades a que se destina. O termo currículo é um fundamento lógico global para o programa educacional de uma instituição e contém características gerais da mudança e desenvolvimento. A palavra currículo pode ser encontrada em vários e diferentes contextos, que cumpre distinguir com clareza. Na tradição anglo-saxónica, a segunda perspetiva de currículo além de incluir o plano ou o programa, abrange também todo o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos. O conceito de currículo evidencia um conjunto de relações que o vão moldando e fazendo evoluir, relações do currículo com a sociedade e os seus valores inerentes e ainda com as concepções de homem, mundo e informação.

Em Portugal, o conceito de currículo tem vindo a ser desenvolvido entre a comunidade de investigadores e professores, embora ainda muitos professores utilizem programa ou currículo como sinónimos. Assim, o currículo acaba por ser encarado como um programa: um "corpo rígido e uniforme de conhecimentos", considerando que os programas são necessários na medida em que estes definem linhas de orientação e métodos de aprendizagem que devem ser modificados, não para que o programa seja cumprido, mas sim para que o currículo seja cumprido. Para uma definição de currículo mais abrangente, há que incluir orientações sobre o ensino e indicações para a sua implementação na prática, contemplando objetivos, conteúdos, sugestões metodológicas para o professor, materiais e formas de avaliação, tendo em conta o contexto do ensino e aprendizagem. É segundo esta perspetiva que Roldão (1999) define currículo. Situando

o conceito num quadro histórico-cultural, para esta autora o currículo consiste no “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24), pois o programa constitui apenas um “instrumento do currículo”, ao definir e prever o seu desenvolvimento, a sua organização e métodos de aprendizagem, que podem ser alterados no sentido de se alcançarem as finalidades curriculares que lhes deram origem.

Em 2001, foi publicado o Decreto-Lei nº 6/2001 que reorganiza os novos currículos do Ensino Básico. Neste decreto define-se currículo nacional como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (Artº 2º, 1). As pressões para aumentar os resultados na prestação de contas parecem-se ter tornado atualmente, pelo menos para a política educativa, na principal via para a reforma da educação.

Durante o desenvolvimento curricular são tomadas diversas decisões em vários contextos. Consideramos três contextos principais de gestão: o *político-administrativo*, onde é elaborado o currículo prescrito, assim como o apresentado por equipas especializadas ou autores de materiais no caso do currículo moldado, o *de gestão*, que considera as decisões tomadas a nível regional ou escola – e o *de realização*, reuniões de grupo e sala de aula.

### **1.1.1 O papel da Escola**

O currículo escolar requer uma organização dos tempos/espacos em que a escola vai desenvolver diferentes conhecimentos e valores. É na construção curricular que a comunidade escolar debate, discute e estabelece suas concepções de homem, de mundo, de sociedade, de conhecimento, de currículo, de avaliação entre tantas outras, com o objetivo de criar referências e diretrizes próprias para as práticas que pretende implementar. Dentro das práticas implementadas pela escola, a mais legitimamente ligada à sua razão de ser é, sem dúvida, a que denominamos desenvolvimento do currículo escolar. Muito mais do que um conjunto de saberes dividido em áreas de conhecimento, disciplinas, atividades e projetos, o currículo acaba por ser o coração da escola. É por dentro dele que pulsam e se mostram as mais diversas potencialidades, através das reacções manifestadas pelos alunos (Roldão, 1999). A força do currículo

escolar é tanta, que sobre ele costumam recair os aplausos ou as críticas sobre o “sucesso” ou “fracasso escolar”, quando são discutidas as causas internas de uma boa ou da má qualidade do ensino. Assim, quando crescem os índices de reprovação e abandono escolar é bastante frequente que os Sistemas de Ensino e as escolas procurem reorganizá-lo, intensificando, por exemplo, o número de horas de determinada atividade, disciplina ou área de conhecimento, ou, ainda, incluindo novos componentes curriculares ou excluindo outros.

Tem surgido nas duas últimas décadas um fenómeno de redescoberta da escola e do seu desenvolvimento organizacional, enquanto unidade organizacional, alterando significativamente o papel do Estado nos processos de decisão política de administração da educação. Com efeito, tem vindo a assistir-se a um movimento progressivo de transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo-se a escola como um lugar central de gestão e concedendo-se um aumento de participação da comunidade educativa no processo de decisão (Leite & Lopes, 2007). Assim, tem vindo a verificar-se o esbatimento do centralismo burocrático e progressivamente vai-se delineando um movimento de deslocalização de competências do centro para a periferia, fenómeno, por uns, globalmente chamado de descentralização da educação e, por outros, de desconcentração territorial.

A autonomia de escola passa pela capacidade da mesma se identificar e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve. Mas, esta capacidade de se diferenciar implica que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve. No seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, no Decreto-Lei n.º 43/89 implica o sentido de autonomia, estabelecendo como meta “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo os poderes de decisão para os planos regional e local”, e apontando o Projecto Educativo, como o instrumento concretizador dessa autonomia. O Projecto Educativo é um dos instrumentos fundamentais para a mudança da escola de «serviço local do Estado» para a «Comunidade Educativa», isto é, para uma escola com autonomia e rosto próprios. A este propósito, Adalberto Dias de Carvalho (1994), em *A construção do Projecto de Escola*, afirma: “Na verdade, o projecto de escola constitui a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e seu reflexo. Ele marca sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que uma organização institucional descendente procurava servir um conjunto de

propósitos homogeneizados, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças.”

O Projeto educativo, consequência do processo evolutivo do sistema educativo português, surge como a expressão de identidade da escola, pois acaba por possuir uma identidade própria ao relacionar-se com o meio envolvente e, por consequência a escola tem de ter capacidade para responder aos problemas e desafios que advêm dessa mesma relação. Porém, autonomia não significa independência, mas sim interdependência, pelo que a construção de identidade própria pressupõe a participação de todos os atores que interagem entre si. Este novo significado de escola e do papel dos seus elementos e da comunidade onde se encontra inserida é acompanhada pela identificação do conceito de currículo não só com os programas mas também com a ideia de projeto e de processo interativo de construção. Assim, segundo Carlinda Leite e Amélia Lopes as “escolas têm autonomia para desenvolver o currículo, mas – através da prestação de contas (*accountability*) – deverão preocupar-se por alcançar os *standards* estabelecidos.” (Leite & Lopes, 2007, p.24)

Entendemos que um protagonismo maior das escolas, em relação ao currículo, exige um trabalho cooperativo entre os diferentes atores educativos no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo na escola. Zabalza (1992) refere que os papéis curriculares da Escola e do Professor cruzam-se e complementam-se considerando a escola como uma unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo esboçando “as linhas gerais de adaptação do currículo às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e definindo as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar com a sua actuação prática essas previsões. E só ele poderá adoptar as decisões já antes referidas realizando a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas)”. (Zabalza, 1992, p.46) O autor defende que o currículo adquire a sua expressão mais próxima do trabalho escolar através dos projetos curriculares da escola que representam a adaptação do programa oficial às características particulares de cada escola, estabelecendo uma conexão entre currículo e projeto, sendo o primeiro encarado como um projeto formativo geral e a programação como um projeto curricular de escola.

O projeto curricular de uma escola, tal como o plano anual, o regulamento interno e os planos curriculares de turma, constituem documentos de planificação



operatória que se destinam a concretizar o projeto educativo de escola. Como tal, ele deve desempenhar três papéis fundamentais: “traduzir num modelo de intervenção didáctica a concepção de educação assumida no projecto educativo da escola, confrontar o currículo prescrito com o projecto educativo da escola, fazendo a adequação daquele às características do contexto em que vai decorrer a acção educativa e dar unidade e coerência às práticas curriculares na escola e garantir a interacção das actividades lectivas e não-lectivas” (Carvalho, 1994, p.87). É impensável continuar a perceber o currículo de uma forma estática, apenas como um plano, imutável nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão centralmente definido. Segundo Zabalza (1992), é necessário pôr em marcha um processo transformativo que permita converter um currículo geral, descontextualizado e normativo, num processo, ou seja, numa ação de que os atores se apropriam e a que dão forma e intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num projeto integrado e participado.

### **1.1.2 O papel do Professor**

A profissionalidade docente, segundo Estrela (2001), entende-se como o conjunto de saberes profissionais que se articulam com as funções e papéis docentes e que deixaram, há muito tempo, de se exercerem nos limites da sala de aula, tendo-se alargado progressivamente a ideia da escola como organização social. Assim, o professor terá que ser, e sem atender ao seu estágio de desenvolvimento profissional: educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e de instituições, inovador, investigador, agente da mudança social, não cessando de aumentar os campos da sua função.

É no quadro destes papéis que ocorre uma profissionalidade docente que, conforme Nóvoa, “concede aos professores um novo papel de tripla dimensão: pedagógica, científica e institucional. Como refere este mesmo autor, os professores devem deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar”. (Nóvoa, 2002, p. 37)

Os professores, tornam-se protagonistas na adaptação do currículo nacional às realidades locais, o que emerge da necessidade de assumirem o papel de investigadores, decisivos na conceção curricular, no desenvolvimento e na avaliação de projetos intervindo de forma construtiva, crítica e ativa. Dada a importância que os professores têm na implementação do currículo, este torna-se no protagonista das decisões curriculares, uma vez que tem de tomar várias decisões, individualmente ou em grupo, aquando da planificação do currículo prescrito – currículo moldado pelos professores – e na aula, na sequência da resposta dos seus alunos às tarefas por ele propostas, currículo em ação – e na escolha e elaboração dos instrumentos de avaliação – currículo avaliado. No entanto, cada professor é um indivíduo único, a interpretação que cada professor faz do currículo é diferente, devido às suas características pessoais, à conceção que tem de educação e da própria disciplina que leciona e, conseqüentemente, a forma como coloca em prática, podendo assim criar situações de aprendizagem distintas. A interpretação que cada professor faz do currículo implica uma série de tomadas de decisão que visam geri-lo. Consideramos que a gestão curricular pode ser encarada como um processo de decisões tomadas em várias dimensões: analisar – refletir sobre os conteúdos a lecionar e como; decidir – optar por metodologias; concretizar a decisão – desenvolver a ação decidida; avaliar – não apenas os resultados mas também o desenvolvimento; prosseguir – reorientando ou abandonando a decisão tomada.

Reconhecendo a necessidade de um maior envolvimento por parte dos professores na tomada de decisão no processo de planificação e operacionalização do currículo, isto é, o seu desempenho no desenvolvimento curricular, parece-nos importante conhecer as perceções dos docentes acerca do conceito de currículo e desenvolvimento curricular e as implicações, e como essas interpretações se refletem na prática letiva. Por outro lado, parece-nos também pertinente conhecer o envolvimento dos docentes na construção das componentes locais do currículo e/ou o que os separa de uma participação efetiva. Quando falamos na relação do professor com o desenvolvimento curricular vamos procurar identificar o modo como esta se projecta na prática docente. Pretende-se, desta forma, conhecer o modo como é interpretado o currículo por parte dos professores bem como a que nível se processa a sua participação no desenvolvimento curricular. Segundo, Carlinda Leite e Amélia Lopes, “os professores devem esforçar-se na sala de aula para atingir as metas projectadas para os alunos e dar conta disto a nível da escola.” (Leite & Lopes, 2007, p. 36). No entanto, os professores acabam por estar um pouco desligados do desenvolvimento curricular, já

que, a elaboração dos novos programas e dos materiais é fruto do sistema educativo centralizado que temos em Portugal. Aos professores cabe entender e pôr em prática as inovações que vão sendo planeadas com pouca participação da sua parte. As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à actividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.

## Capítulo 2- Estratégias de Aprendizagem

### 2.1 As abordagens no processo de aprendizagem

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, [...] mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.”  
Jean Piaget

O conhecimento humano, dependendo das diferentes referências, é explicado diversamente na sua génese e desenvolvimento, o que condiciona vários conceitos de homem, mundo, cultura, sociedade e educação. Dentro desses conceitos, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas a mesma precedência: ora o objeto, ora o sujeito, ora a interação de ambos. “As diferentes capacidades ou faculdades humanas aprendidas são dependentes dos âmbitos particulares de estudo e se distinguem não só pelo facto de que implicam modalidades totalmente diferentes de execução, como também porque requerem *condições de aprendizagem*, tanto internas como externas, também distintas.” (Coll, Palácios *et. Marchesi*, 1993, p.50).

O que entendemos por estratégias de aprendizagem? Procurámos investigar em vários trabalhos dentro da comunidade científica qual o impacto que representam as ditas estratégias. Estratégias de aprendizagem são ações mentais e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem e que facilitam a recuperação de conhecimentos já adquiridos, potencializando a melhor qualidade desse processo. Podem ser definidas como sequências integradas de procedimentos ou atividades escolhidas com o objetivo de facilitar e tornar mais eficiente a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. As correntes teóricas procuram compreender este fenómeno educativo através de diferentes enfoques, muitos deles

relacionados com o momento histórico de sua criação e do desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridas (Coll, Palácios *et. Marchesi*, 1993). O estudo acerca das diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens, na aprendizagem podem fornecer diretrizes à ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível. Partimos do pressuposto de que a ação educativa exercida pelos professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. Subjacente a esta ação, está presente – implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não – um referencial teórico que compreende os conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, educação, etc...

Algumas abordagens apresentam um claro referencial psicológico e filosófico, enquanto outras são intuitivas e fundamentais na prática, ou na imitação de modelos. A complexidade da realidade educacional deve ter uma consideração simplista e reducionista. Assim, devemos ter em mente um tipo de caráter parcial e arbitrário, como as limitações e problemas decorrentes da delimitação e caracterização (necessárias) de cada abordagem.

Dentro dos referenciais teóricos presentes nos diferentes tipos de abordagem há quatro aspetos relevantes:

- A escola
- O aluno
- O professor
- O processo de aprendizagem

Diversos autores comparam e analisam as abordagens nos processos de aprendizagem, classificando e agrupando correntes teóricas, segundo critérios diferentes. Dentro das abordagens pedagógicas de ensino temos a abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitiva e sociocultural (Mizukami, 1986). A abordagem tradicional, entende-se como uma prática educativa caracterizada pela transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Aqui, o aluno é encarado como um “adulto em miniatura” que necessita de ser atualizado. O ensino é centrado no professor, e o aluno executa apenas prescrições que lhe foram fixadas por autoridades exteriores. Espera-se que, dentro desta abordagem, os alunos sejam capazes de armazenar todo o conhecimento como resultado deste

processo. Neste sentido, o ensino tradicional tem como objeto principal, o conhecimento, e o aluno deve ser apenas o seu depositário. A escola é o local ideal para a transmissão desses conhecimentos que foram elaborados e seleccionados por outros. O tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. Nesta abordagem do tipo tradicional, o ato de aprender funciona como uma espécie de cerimónia e é necessário que a relação entre professor-aluno seja distante (Mizukami, 1986).

As possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles. Considera-se que uma das vertentes dessa abordagem atribui à educação o papel de ajustamento social. Caberia igualmente à escola oferecer às gerações submetidas ao processo, os elementos dominantes num determinado momento sociocultural, de forma que fosse garantida a continuidade das ideias, sem ruturas e sem crises.

Muito do que sabemos hoje sobre a aprendizagem resulta de investigações realizadas com animais, que nos ajudaram a compreender melhor os processos que estão na base da mudança de comportamento e processos mentais. Dentro da abordagem comportamentalista<sup>1</sup>, nas suas características gerais, consideram a experiência devidamente planeada como a base do conhecimento. Evidencia-se, pois, sua origem empirista, ou seja, a consideração de que o conhecimento é o resultado directo da experiência (Del Río, *apud* Coll *et* Palacios & Marchesi, 1996). Como tal, qualquer estratégia institucional com base nesta abordagem deve considerar a preocupação científica que a caracteriza, aplicando-os quer no planeamento, quer na condução, implementação e avaliação do processo de aprendizagem. O Homem é um produto do meio em que está inserido; consequentemente, pode ser manipulado e controlado pela transmissão de conhecimentos decididos pela sociedade. O conhecimento acaba por ser uma descoberta “nova” feita pelo individuo, no entanto, o que foi descoberto já estava presente na realidade exterior. Segundo Maria José Del Rio (1996), na abordagem comportamental, a “aprendizagem é um processo e, [...] ocorre quando a pessoa, em virtude de determinadas experiências, que incluem necessariamente inter-relações com o contexto, produz respostas novas, modifica as existentes, quando algumas actividades

---

<sup>1</sup> As teorias comportamentalistas podem também ser chamadas de behaviorismo. Estas explicam a aprendizagem em termos de eventos observáveis, evitando referências a conceitos como «mente» e «vontade». Entre os principais autores que defendem esta perspetiva encontram-se Pavlov, Thorndike, Watson e Skinner.

já existentes são emitidas em relação a aspectos novos do contexto, ou seja, quando o indivíduo estabelece novas relações entre a sua actividade e o ambiente da qual faz parte.” (Del Río, *apud* Coll *et* Palacios & Marchesi, 1996, p.32). No entanto, a autora realça que, em todos os casos, os processos são graduais e para que se vá construir novos tipos de aprendizagem, é necessário partir de comportamentos anteriores, a maioria das aprendizagens significativas são construídas em contextos sociais – como a Escola. Neste caso surge como uma instituição educativa que deverá adotar um tipo de estratégia de controlo, de acordo com os comportamentos que pretende instalar ou manter.

A Escola deve seguir um tipo de metodologia que enfoque na aplicação da tecnologia educacional e em estratégias de ensino na qual se objetiva a adaptação de procedimentos didácticos para que os mesmos se ajustem às necessidades individuais de cada aluno, maximizando sua aprendizagem, desempenho, desenvolvimento (Mesquita, J. A., 2002). Isso pode implicar tanto instrução em grupo como aprendizagem completamente individualizada. Pode permitir variações em ritmo de aprendizagem, objetivos a serem alcançados, métodos e matérias de estudo, nível exigido de rendimento e desempenho. O ensino baseado na competência é caracterizado por: especificação dos objetivos em termos comportamentais; especificação dos meios para se determinar se o desempenho está de acordo com os níveis indicados de critérios; fornecimento de uma ou mais formas de ensino pertinentes aos objetivos, critérios, formas de atingi-los e atividades alternativas. A experiência de aprendizagem é, pois, considerada em termos de competência (Del Río, *apud* Coll *et* Palacios & Marchesi, 1996).

O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento, segundo objetivos pré-fixados, habilidades são compreendidas como respostas emitidas, caracterizadas por formas e sequências especificadas. Neste tipo de abordagem, supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, e os seus padrões de interação, para dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direcções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões. Os aspetos metodológicos desta abordagem resultam de uma lógica em que há uma mudança relativamente permanente numa tendência comportamental de um indivíduo resultantes de uma prática reforçada. Assim, María José Del Río (1996), diz-nos que “ a individualização do ensino surge, na abordagem comportamentalista, como

decorrente de uma coerência teórico-metodológica.” (Del Río, *apud* Coll *et* Palacios & Marchesi, 1996, p. 39). Tal individualização implica: especificação de objetivos; envolvimento do aluno; controle de contingência; *feedback* constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade; apresentação do material em pequenos passos e respeito individual de cada aluno. A instrução individualizada consiste, pois, numa estratégia de ensino na qual se objetiva a adaptação de procedimentos didáticos para que os mesmos se ajustem às necessidades individuais de cada aluno, maximizando sua aprendizagem, desempenho, desenvolvimento. Isso pode implicar tanto instrução em grupo como aprendizagem completamente individualizada. Pode permitir variações em ritmo de aprendizagem, objetivos a serem alcançados, métodos e matérias de estudo, nível exigido de rendimento e desempenho. Igualmente pode ser utilizada em todas as matérias, com todos ou alguns alunos.

O professor, nesse processo, é considerado como um planeador e um analista de contingências ou mesmo, como se denomina mais recentemente, um engenheiro comportamental. A função básica do professor consistiria em arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser apreendida. Deverá, portanto, dispor e planejar melhor as contingências desses reforços em relação às respostas desejadas. Ensinar consiste, num arranjo e num planeamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Para os teóricos comportamentalistas a aprendizagem pode ser defendida como uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada. Desta forma, é natural encontrar grande parte das considerações, referências e aplicações da abordagem *skinneriana*, ou seja, uma aprendizagem por condicionamento. Mas o que consiste uma aprendizagem por condicionamento? O condicionamento corresponde a uma associação aprendida entre dois estímulos (condicionamento clássico) ou entre um estímulo e uma consequência (condicionamento operante) e é muito comum na forma como interagimos com o mundo (Mizukami, 1986). No condicionamento clássico utilizamos a associação entre estímulos para antecipar um evento, enquanto que, no condicionamento operante utilizamos a associação entre o nosso comportamento e as suas consequências, repetindo-o ou evitando-o consoante produza bons ou maus resultados, respetivamente.

Os comportamentos desejados dos alunos serão mantidos por condicionantes e reforços arbitrários, tais como: elogios, notas, prêmios, reconhecimento do professor e dos colegas, prestígio entre outros. Segundo esta abordagem, considerando-se a prática educacional, não há modelos ou sistemas ideais de instrução. A eficiência na elaboração e utilização dos sistemas, modelos de ensino depende, igualmente, de habilidades do professor. Os elementos mínimos a serem considerados para a consecução de um sistema de instrução são: o aluno, um objectivo de aprendizagem e um plano para alcançar o objetivo proposto. Esse arranjo, por sua vez, depende de elementos observáveis na presença dos quais o comportamento ocorre: um evento antecedente, uma resposta, um evento consequente (reforço) e fatores contextuais.

O ensino para Skinner<sup>2</sup> corresponde ao arranjo ou à disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz. O psicólogo norte-americano que sempre se dedicou ao tema educativo, criticava o ensino tradicional pela passividade com que reduzia o estudante, assim, B.F. Skinner preocupava-se em fornecer uma tecnologia que fosse eficiente na produção de mudanças comportamentais (Skinner, *apud* Mizukami, 1986).

Na abordagem humanista, a aprendizagem é considerada nas tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito. Aqui, temos um “ensino concentrado no aluno”. São enfatizadas as relações interpessoais, objetivando o crescimento do indivíduo, nos seus processos internos de construção e organização pessoal da realidade, de forma que atue como uma pessoa integrada. O objetivo do ser humano é o da auto-realização ou o uso pleno das suas potencialidades e capacidades que vão ser desenvolvidas através do seu contacto com o ambiente. O sujeito é a figura central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. O próprio conhecimento é inerente à atividade humana e o homem tem curiosidade natural para a sua procura. Neste contexto, o professor tem um papel que permite facilitar a aprendizagem, ou seja, tem que criar condições favoráveis para que os alunos aprendam. Dá-se igualmente, ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e a preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e coletiva. O conteúdo educativo dentro do ensino é visto como algo externo nesta abordagem, e assume um papel

---

<sup>2</sup> B.F. Skinner foi um autor e psicólogo norte-americano. Ficou conhecido pelos seus estudos na área do comportamento humano, e pela criação da teoria do Condicionamento Operante.



secundário, favorecendo-se o relacionamento entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (Skinner, *apud* Mizukami, 1986).

A escola tem que assumir uma posição em que seja capaz de oferecer ao estudante as condições necessárias para que, segundo este processo, se possa desenvolver. Desta forma, há que fornecer condições que possibilitem a autonomia dos alunos, a autodeterminação e autodescoberta. Em termos pedagógicos propõe-se uma auto-educação, em que o professor é encarado como um facilitador de aprendizagem e não como autoridade superior. Segundo Mizukami (1986), o professor é um estimulador e orientador de aprendizagens. O ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo especial de relacionamento. A aprendizagem assume aqui um significado peculiar, mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vem de fora, o senso da descoberta, de alcançar, de captar e de compreender está interiorizado no indivíduo, o que vai suscitar uma modificação no comportamento, nas atitudes, e talvez na personalidade do aluno.

A autenticidade e a coerência são consideradas condições simplificadoras da aprendizagem, isso igualmente implica que o professor deve aceitar o aluno tal como é, compreender quais as suas habilidades e limitações. Aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará, de sua parte, tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem. A autoconstrução do indivíduo fundamenta-se na tendência da procura de auto-realização e na capacidade de regulação do indivíduo. O aluno, portanto, deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e cujo processo de aprendizagem deve-se facilitar. Tal como nos diz Angel Rivière (1996) “o desenvolvimento de mecanismos de auto-reforço e de auto-avaliação proporciona às pessoas um instrumento muito poderoso para dirigir a sua própria conduta.” (Rivière, *apud* Coll et Palacios & Marchesi, p.63, 1996).

A característica básica desta abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada capaz de se auto dirigir. A pesquisa de conteúdos será feita pelos alunos, que deverão por sua vez, ser capazes de criticá-los, aperfeiçoá-los ou até mesmo de substituí-los. Este tipo de aprendizagem é uma decorrência espontânea do ambiente estimulante.

Numa abordagem do tipo cognitivo, o enfoque está nos processos centrais do indivíduo como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões. Uma abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou fatores que são externos ao aluno, assim como nos diz Rivière (1996). A aprendizagem de tipo cognitivo, “[...] nos proporciona uma visão científica de nós mesmos, como agentes capazes de regular activamente a nossa própria conduta e de oferecer uma resistência activa e criadora para as influências ambientais, a teoria cognitiva [...] da aprendizagem nos proporciona uma visão relativamente optimista da natureza humana.” (Rivière, *apud* Coll *et* Palacios & Marchesi, p.67, 1996)

Nesta abordagem, encontrámos o carácter de interação entre o sujeito e o objeto, onde o aprendizado é decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes. Através da assimilação, o indivíduo explora o ambiente, transformando-o e incorporando-o em si. Aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais. Existe um processo mais amplo de desenvolvimento de estruturas mentais. A descoberta irá garantir ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Desta forma, os processos pelos quais a aprendizagem se realiza assume um papel preponderante. O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem. No processo de aprendizagem segundo o suíço Jean Piaget<sup>3</sup> (1978), a escola deveria começar por ensinar a criança a observar, ou seja, o ensino parte da observação, da investigação individual para mais tarde haver o estabelecimento de relações entre cooperação e a formação/desenvolvimento assim, intelectual. Piaget (1978) diz-nos que “sob tal perspectiva, o ensino consistiria em organização dos dados da experiência, de forma a promover um nível desejado de aprendizagem. Tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou descobrir.” (Piaget, *apud* Bringüier, 1978, p.9). Ainda assim, não seria possível existir na escola uma verdadeira atividade intelectual baseada em ações, investigações e pesquisas espontâneas, sem que houvesse uma livre cooperação dos alunos entre si e não apenas entre professor e alunos. “A teoria cognitiva [...] considera que o aprendiz é um *preditor activo* dos sinais do meio enão

---

<sup>3</sup> Jean Piaget, um dos maiores pensadores do século XX. Formado em Biologia, com notórios trabalhos nas áreas da psicologia, epistemologia genética e educação. Teve também um considerável impacto na área da computação.

um mero autômato que faz associações. Esse ser preditor aprende *expectativas* e não apenas respostas, e tais expectativas são apreendidas graças à capacidade de atribuir *valor primitivo* aos sinais do meio.” (Rivière, *apud* Coll *et* Palacios & Marchesi, p.63, 1996).

O trabalho em grupo – forma de cooperação e desenvolvimento – tem como condição indispensável, que os indivíduos se agrupem espontaneamente, e que o tema estudado/pesquisado/investigado constitua um verdadeiro problema para o grupo, por isso com este processo acabamos por desenvolver mais que uma variante como nos diz Angel Rivière, “A teoria cognitiva [...] parece especialmente adequada para explicar a influência que podem ter no desenvolvimento humano as novas tecnologias da comunicação, que apresentam modelos cada vez mais diversos e distantes do contexto espacial e temporal imediato das pessoas.” (Rivière, *apud* Coll *et* Palacios & Marchesi, p.68, 1996)

O pensamento acaba por ser a base da aprendizagem, constituindo-se como um conjunto de mecanismos que o indivíduo utiliza para se adaptar ao ambiente em que está inserido; o conhecimento é adquirido por intermédio de uma construção dinâmica e contínua. As emoções estão articuladas com o conhecimento, e pela maneira como os indivíduos lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais, este tipo de abordagem é predominantemente feito das interações. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase é dada na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. Neste sentido, a concepção piagetiana implica a interdependência do homem em relação ao meio em que vive, a sociedade, a sua cultura, os seus valores e os seu objectivos. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante é “aprender a aprender” (Piaget, *apud* Bringüier, 1978).

O ensino e a educação são vistos como formas sociais de organização do processo de apropriação, pelo homem, das capacidades formadas socialmente e historicamente objetivadas na cultura material e espiritual. Numa abordagem do tipo sociocultural<sup>4</sup>, a cultura é criada e recriada através do homem estabelecendo relações, respondendo aos desafios e críticas incorporadas ao seu próprio ser. O homem como sujeito numa sociedade, faz-se na medida da sua consciencialização, este adquire

---

<sup>4</sup> A abordagem sociocultural surge num cenário de pós Segunda Guerra Mundial e está inteiramente ligado à democratização da cultura.

conhecimentos superando desafios (Libanê, 2004). Esses conhecimentos adquiridos através da educação provocam e criam condições para o desenvolvimento de atitudes e de reflexão crítica aliada com ação, ou seja, é através da educação que o homem passa a ter a consciência crítica. A atividade dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto, o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual apropria-se da experiência sociocultural como ser activo. Desta forma, a educação e o ensino constituem em formas universais e necessárias do desenvolvimento mental.

As posições teóricas dentro da concepção sociocultural foram desenvolvidas por Paulo Freire<sup>5</sup>, que nos seus trabalhos vai enfatizar aspetos de caráter social, político e cultural, sendo que, este encara o homem num contexto histórico, onde é ele o próprio sujeito da educação. Para este, a verdadeira educação, consiste na educação problemática ou de consciencialização. Segundo a sua interpretação, a ação educativa acaba por promover o próprio indivíduo. A ação do homem, sem objetivos, não constitui práxis e sim uma ação ignorante de seu próprio processo histórico e de sua finalidade. A base da ação planificada do ser humano (inter-relação entre a consciência do objeto proposto e o projeto empreendido para alcançá-lo) implica opções de valor, métodos e objectivos.

O método de alfabetização tem que ser ativo, dialógico e crítico. Os alunos vão aprender com as suas próprias experiências analisando os aspetos e através do diálogo vão enriquecer os seus conhecimentos. A educação não se restringe às situações de ensino-aprendizagem, numa abordagem sociocultural, o ensino assume um caráter amplo. A educação problemática ou de consciencialização, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de consciencialização. O educador é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos. A educação de consciencialização implica um constante ato de desvelamento da realidade, e é um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo. Esta educação supera, pois o autoritarismo do educador

---

<sup>5</sup> Paulo Freire, filósofo brasileiro que teve um grande impacto na pedagogia a nível mundial foi responsável por ter influenciado o movimento da pedagogia crítica e na formação da consciência política.

bancário assim como o intelectualismo alienante e a falsa consciência do mundo. (Libanêo, 2004).

A educação é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento. Para que sejam atos de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos, assim como qualquer outro tipo de ação pedagógica, deve comprometer constantemente os alunos com a problemática de suas situações existenciais. Em tal contexto, o processo de alfabetização de adultos é compreendido como ato de conhecimento que implica diálogo autêntico entre professor e aluno. “O verdadeiro diálogo une os homens na cognição de um objecto cognoscível que se antepõe entre eles.” (Freire, 1975, p. 29).

A partir das análises feitas sobre as diferentes abordagens no processo de aprendizagem, podemos constatar que certas linhas são mais explicativas sobre alguns aspetos em relação a outros, percebendo-se assim a possibilidade de articulação das diversas propostas de explicação deste fenómeno educacional. É importante para os professores em processo de formação centrarem-se na prática pedagógica e haver uma sistematização válida de conceitos teóricos, ao contrapor com a experiência pessoal para refletir um comportamento coerente por parte do docente, o que vai equilibrar a discussão entre a teoria e a prática. Uma possível solução seria, articular as abordagens no processo de aprendizagem com a prática pedagógica.

## **2.2 A interação entre alunos, motivação e aprendizagem**

São várias as conceções que patenteiam o domínio da aprendizagem, contudo, parece existir concordância na defesa de que os processos envolvidos são controláveis e que a aprendizagem eficaz assenta numa conjugação harmoniosa entre processos cognitivos e metacognitivos; fatores motivacionais e fatores organizacionais/ambientais. Ao longo dos anos, as investigações influenciadas pelas perspetivas behaviorista e cognitivista, centraram-se nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais, consagrando-os como principais condicionantes da realização escolar, contudo, acompanhando a afirmação do construtivismo e do cognitivismo social na esfera educacional, emerge o conceito de metacognição e o interesse por fatores como a atenção e a capacidade de organização da informação. Assim, a aprendizagem

pressupõe a existência de estratégias e competências, que envolvem a aplicação de recursos cognitivos e motivacionais subjacentes à tarefa específica da aprendizagem. Para Filomena Ribeiro (2011), a palavra “motivação” é uma das mais usadas pelos professores e responsáveis da educação, para justificar tanto sucesso, como o insucesso escolar dos alunos. A falta de motivação pode constituir um obstáculo ao processo de aprendizagem e à compreensão dos conteúdos escolares.

No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Jesús Tapia e Ignacio Garcia-Celay (1996), no trabalho *Motivação e Aprendizagem Escolar* mostram que “É frequente deparar-se com a queixa de muitos professores de que os seus alunos não têm interesse algum em aprender” (Tapia *et* Celay, *apud* Coll *et* Palacios & Marchesi, p. 161, 1996).

Quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta as características do contexto escolar. Genericamente, as tarefas e atividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas. O fator mais importante para a motivação é o sujeito, ou seja, mais importante do que a força ou a intensidade da motivação, é a regulação da ação pelo sujeito. Assim para que a atividade escolar seja significativa, o aluno tem de acreditar nas suas competências e atribuir um significado pessoal e positivo à aprendizagem (Ribeiro, 2011). Pode acontecer que, numa fase inicial, os estudantes sintam-se mais motivados e que a intensidade, ou nível de motivação, vá diminuindo ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O inverso pode igualmente ocorrer: o aluno não se sente motivado para as aprendizagens, mas o nível de interesse vai aumentando, contribuindo para que se sinta cada vez mais motivado. A motivação é primordial no desempenho escolar dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar. A motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos. As metas têm o papel de orientar a ação do indivíduo, cujo ponto basilar seria o de que os sujeitos sempre têm algo em mente, que procuram atrair ou evitar ao concretizar uma ação; a necessidade de uma atividade física (por exemplo, esforço, persistência) e/ou mental (por exemplo, ações de natureza cognitiva como o pensar, planear e avaliar) e

por fim, o último elemento estaria relacionado com o fato de a motivação iniciar e sustentar uma acção (Tapia *et Celay*, *apud* Coll *et* Palacios & Marchesi, 1996).

A motivação escolar constitui, atualmente, uma área de investigação que permite, com alguma relevância, explicar, prever e orientar a conduta do aluno em contexto escolar. A forma como os indivíduos explicam os seus êxitos e fracassos relaciona-se com a sua motivação, a qual denota geralmente um fator ou fatores que levam a pessoa a agir em determinada direção. A maioria dos psicólogos define motivação como um processo que tenta explicar fatores de ativação, direção e manutenção da conduta, face a um objetivo desejado. Desta forma, verifica-se a existência de dois tipos de motivação: extrínseca e intrínseca.

A motivação intrínseca é considerada como o género de motivação mais natural, uma vez que vai de encontro aos interesses genuínos dos aprendentes. A motivação para a aprendizagem pode ter como origem o interesse, gosto e curiosidade naturais do aprendente. Contrariamente à motivação intrínseca, a motivação extrínseca é caracterizada como um tipo de motivação que se rege por razões de foro exterior. A ação é guiada não pelo interesse genuíno do aprendente, mas por motivos que se prendem com a obtenção de resultados, esta é considerada como um meio para se atingir um fim. O aluno pode ter como razões para a sua aprendizagem a possibilidade de alcançar melhores notas, querer agradar aos pais e professores ou a intenção de investir no seu futuro, numa carreira profissional. Estes dois tipos de motivação, embora considerados frequentemente como antagónicos, contribuem para a aprendizagem na medida em que se constituem como um par complementar. No entanto, a motivação intrínseca é a mais valorizada e igualmente a mais difícil de alcançar, por se revestir como uma forma pura de motivação. As razões que condicionam a ação do estudante podem ter simultaneamente características da motivação intrínseca e extrínseca, sendo que a aprendizagem, desta forma, é movida quer por fatores de ordem integrativa quer de ordem instrumental. Os primeiros constituem a motivação integrativa (intrínseca) e os segundos a motivação instrumental (extrínseca). Nesta sequência Vygotsky<sup>6</sup> (1998) menciona também que o pensamento propriamente dito é produto da motivação, isto é, dos nossos desejos, necessidades e interesses. Inerente a cada pensamento existe uma tendência afetivo-volitiva. Desta forma, não seria válido estudar as dificuldades de

---

<sup>6</sup> Lev Semenovitch Vygotsky, foi um psicólogo russo. Os seus trabalhos insidiam nas abordagens histórico-culturais dentro da psicologia.

aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos. Os estados afetivos e motivacionais ganharam preponderância na promoção do sucesso e insucesso escolar tendo sido possível, a partir da investigação, identificar estratégias que favorecem o envolvimento dos alunos em tarefas de aprendizagem. Assim é inevitável fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas e da forma como o sujeito se situa no mundo. Teorias pessoais acerca da inteligência, atribuições de causalidade, orientações motivacionais, metas de realização e o autocontrolo e auto-eficácia do aluno, têm sido defendidas como elementos do todo multidimensional que é a motivação para a aprendizagem. Tendo em consideração o pensamento acima descrito de Vygotsky (1998), é impossível planear uma ação pedagógica sem antes determinar o universo de cada aluno nos seus diferentes aspetos. Ou ainda, a preocupação com a aprendizagem incide sobre perspetivas mais amplas que o simples planear de tarefas de tipo cognitivo, sendo necessário pensar no indivíduo como um todo. Assim, no entender de Vygotsky (1998) a Escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e activa recursos cognitivos.

Como tal, cabe ao professor manobrar à apresentação de estratégias para motivar os alunos para as aprendizagens escolares. Uma das principais consequências da desmotivação dos alunos, é a indisciplina na sala de aula. Podemos distinguir quatro grandes factores de influência dos professores sobre os alunos: o reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos; o reconhecimento pelos alunos da capacidade de recompensar ou de punir do professor, através das avaliações e das estratégias de gestão da indisciplina; o reconhecimento pelos alunos da competência do professor nos conhecimentos que este lhes pretende ensinar; o reconhecimento de certas qualidades pessoais e interpessoais no professor, apreciadas pelos alunos, desenvolvendo-se processos de identificação. (Ribeiro, 2011) Contudo, quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta as características do contexto escolar (Ribeiro, 2011). Genericamente, as tarefas e atividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas. Outro caminho é o *feedback* dado pelo professor nas várias tarefas, que deve ser corretivo e informativo, assinalando o problema detetado, mas que indique também orientações claras para resolver o mesmo, a fim de alcançar a meta estabelecida. Os professores necessitam de aprender a monitorizar o grau de dificuldade da tarefa, desenvolvendo a cultura da qualidade. Se o professor faz transparecer ao aluno que algo



não é exequível, certamente vai desmotivá-lo. Uma tarefa demasiado fácil é identicamente desmotivante. Porém, o feedback fornecido pelos alunos pode ser um fator essencial do desenvolvimento e da aprendizagem dos professores, no sentido de regularem e aperfeiçoarem as suas próprias práticas educativas. Deve ser demonstrado ao aluno que o desafio proposto é suscetível de ser efetivado, mas que para isso é necessário empenho e dispêndio de esforço. É necessário que o professor use estratégias que possibilitem ao aluno integrar novos conhecimentos, usando, assim, métodos ajustados às suas necessidades e um currículo bem estruturado, não desprezando o papel basilar que a motivação representa para este processo. As técnicas de incentivo que buscam as causas para o aluno se tornar motivado garantem uma aula mais produtiva por parte do professor, pois ensinar está relacionado com a comunicação. O ensino só tem sentido quando interfere na aprendizagem, por isso é necessário conhecer como o professor ensina e entender como o aluno aprende, só assim o processo educativo poderá resultar e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e a agir. Não há aprendizagem sem motivação, assim um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao aprendido (Gadotti, M., 1994).

A aprendizagem e a motivação dos alunos depende da identificação destes com o professor. No entanto, verifica-se que muitos alunos apresentam insucesso funcional, isto é, a sua aprendizagem ou saber não corresponde ao que seria de esperar dado o nível de escolaridade, e muitos encontram-se desmotivados relativamente às tarefas escolares. Esta situação constitui um dos principais problemas para os professores. Os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta. Um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor. Assim é muito importante que as tarefas escolares tenham em consideração este aspeto.

Desta forma, a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um aluno motivado revela-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, utilizando estratégias apropriadas e procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio. Manifesta entusiasmo na execução das tarefas e brio relativamente aos seus

desempenhos e resultados. Criar esta cultura de atuação na escola poderá ser o pilar essencial para a ação de aprender.

A motivação não pode nem deve ser encarada, apenas, como uma característica essencial para o aluno, uma vez que a mesma também é mediada pelo professor e, das várias estratégias para promover a motivação. Ribeiro (2011) destaca a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, desencadeando nos alunos o sentimento de pertença e integração, onde vejam legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda.

Não existem receitas universais, nem estratégias especiais, cada professor deve procurar aprender a partir da própria experiência e utilizar aquilo que melhor se adapta a cada situação no sentido de uma maior facilidade na gestão da disciplina e dos próprios alunos em ambiente de sala de aula. Assim, uma das regras que o professor deve ter em conta é tentar analisar o seu próprio comportamento face às situações que se vão desenrolando e às necessidades dos seus alunos. Algumas das estratégias para motivar os alunos podem ilustrar possíveis formas de estabelecer “laços” ou desenvolver processos de identificação que possam contribuir para a motivação dos alunos. Neste âmbito, vamos ter em conta, um filme que pode constituir um bom exemplo a reter. No caso do “Clube dos poetas mortos”<sup>7</sup>, é notória a diferença entre Mr. Keating e os professores que aparecem no início do filme, muito devido ao tipo de abordagem utilizada. O professor Keating apresenta uma postura de grande entusiasmo e gosto pela docência, procurando contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos, enquanto que os demais professores, para além de uma atitude que traduz pouca motivação para ensinar, enfatizam a avaliação dos conhecimentos como a finalidade do processo de ensino-aprendizagem, devendo os alunos estudar as matérias porque vão ser avaliados sobre elas. Um dos grandes objetivos da educação na atualidade pelo que, não obstante este filme procurar retratar a realidade educativa dos anos 60 num colégio tradicional dos EUA, a atitude do Mr. Keating permanece bastante atual, constituindo um bom exemplo para muitos professores. Especificamente, este professor procura desenvolver o espírito crítico dos alunos. Inclusivamente, a situação em que se coloca em cima da secretária e convida os alunos a fazerem o mesmo tem este objetivo: “Estou em cima da secretária para me lembrar que devemos olhar constantemente as coisas de forma diferente. Não tenham só em mente o que o autor pensa. Pensem no que vocês

---

<sup>7</sup> Filme americano de 1989, realizado por Peter Weir que conta a história de um professor de inglês e os seus diferentes métodos de ensino e as suas abordagens.

pensam. Esforcem-se por encontrar a vossa própria voz”. A parte do filme que parece melhor ilustrar o papel que o professor pode desempenhar a este nível é a situação em que no início da aula Mr. Keating solicita a um aluno, cujo comportamento revela alguma timidez e falta de confiança em si próprio, para apresentar o poema que todos os alunos deveriam ter feito como trabalho de casa e este aluno não o havia realizado. Habitualmente, o que acontece nestas circunstâncias é o professor passar ao aluno seguinte até encontrar algum que tenha feito o que era pedido e a partir daí continuar a sua aula. Embora estes alunos até adquiram alguns conhecimentos curriculares, no plano do seu desenvolvimento pessoal e social pouco acontece. Mr. Keating revela ter uma sensibilidade particular para esta situação, incentivando este aluno para deixar emergir o seu potencial criativo ao levá-lo a ser capaz de criar um poema espontaneamente na sala de aula que surpreendeu o próprio aluno e os seus colegas. Fundamentalmente, o que todas as pessoas procuram são experiências de vida positivas. Também os alunos apresentam este objectivo, devendo o professor tentar proporcionar-lhes este tipo de vivências, pois estas também representam experiências gratificantes para os próprios professores. Assim, finalizando com Filomena Ribeiro (2011) “Do ponto de vista educativo, partilhamos com Neto (1996) a ideia de que o ideal no acto educativo seria o professor ter em conta a multiplicidade de estilos motivacionais existentes na sala de aula e ser capaz de adaptar as características dos procedimentos didácticos a essa multiplicidade. Se existe grande preocupação face à forma como os conhecimentos prévios dos alunos influem na forma como aprendem e constroem conhecimento, também devem ser tidos em conta as suas características motivacionais.” (Ribeiro, 2011, p.8).

## **2.3 Recursos didácticos e multimédia**

A velocidade com que o mundo se está a transformar exerce uma influência direta sobre as reflexões no mundo da investigação educacional. Profundas modificações no conjunto de valores da sociedade contemporânea estão em andamento, e a presença generalizada dos meios de comunicação e informação têm desempenhado um significativo papel neste progresso de construção social. Nelson de Luca Pretto (2013), diz que “O processo histórico do desenvolvimento da ciência e da tecnologia universalizou o homem moderno, criando condições objectivas para que ele seja, ao

mesmo tempo, universal e tribal (*não local e local*)” (Pretto, 2013, p. 23). A adaptação das teorias de aprendizagem clássicas às implicações do mundo digital e a proposta de novas teorias são temas de investigação atuais onde se aposta na utilização de tecnologia defendendo que a aprendizagem é mais eficaz quando se constroem objectos tangíveis.

O conhecimento é adquirido a partir de diversas fontes existentes no ambiente do aprendente, incluindo informação em suporte digital, experiências individuais e interações com um professor. O progresso e, consequentemente, os avanços tecnológicos, assim como a visão de um mundo globalizado e sem fronteiras, onde a Internet e o sistema de redes de comunicação virtuais assumem um relevo inquestionável, geraram possibilidades e potencialidades que começam a ser exploradas na educação ao nível das estratégias, conhecidas como e-learning (Pretto, 2013). A colocação do aluno no centro do processo de aprendizagem, com suporte na tecnologia e a interação entre pares, professores e especialistas nas várias áreas de conhecimento são aspectos essenciais do construtivismo social, uma teoria baseada nos trabalhos de Vygotsky (1998), postulando a aprendizagem como uma atividade social.

Os recursos didáticos apresentam-se como criações pedagógicas desenvolvidas para facilitar o processo de aquisição de competências através da estimulação do formando. Desta forma, podemos considerar como recurso didático qualquer meio que se utiliza na sala de formação para facilitar a informação entre os interlocutores da comunicação educativa. Eles auxiliam a transferência de situações, experiências, demonstrações, sons, imagens e fatos para o campo da consciência. Ou seja, a finalidade dos recursos didáticos é servir de interface mediadora para facilitar na relação entre formador, formando e o conhecimento. Considera-se como recurso didático todo o material utilizado no processo ensino/aprendizagem com o objectivo de o tornar mais eficiente e eficaz. No entanto, para Filomena Ribeiro (2011) “a tomada de consciência da natureza do saber e do facto de cada um ter um potencial para aprender que pode aumentar com o envolvimento da sua própria personalidade suscita nos alunos a autoconfiança e a valorização de si próprios, necessárias a qualquer desenvolvimento e aprendizagem”.

Conhecer e analisar os recursos didáticos, de modo a utilizar os mesmos na plenitude das suas potencialidades e conseguir inovar com os mesmos, evitando os recursos monótonos e clássicos, é uma das tarefas do novo formador face aos recursos pedagógicos. As novas tecnologias são hoje ferramentas indispensáveis na formação

profissional, portanto o espaço formativo apresenta-se como uma extensão de partilha de conhecimento e experiências, cujo bem-estar de todos, bem como a qualidade dos equipamentos é fundamental para o sucesso formativo, impulsionando a motivação e empenho (Mesquita, 2002). O espaço formativo é assim uma das variáveis para o sucesso da formação, sendo que o mesmo potencializa a utilização de determinados recursos em detrimento de outros. Cada recurso didático tem a sua utilidade e a sua área de ação, contudo, todos eles têm como finalidade máxima atingir os objetivos definidos no início da ação de formação, de uma forma isolada ou em complementaridade.

No contexto formativo todos os processos, técnicas, métodos, ferramentas têm as suas características e suas finalidades. Os recursos didáticos têm vantagens que devem ser tidas em conta no momento da seleção para aplicação na ação. Um determinado recurso não pode ser preferido em detrimento de outro, deve sim, ser escolhido de acordo com as suas vantagens e desvantagens relacionado com o objetivo e tema abordado naquela sessão. É de realçar que as vantagens dos recursos didáticos têm um peso favorável à inovação e qualidade na formação profissional, sempre que adequados aos objetivos e aos conteúdos programáticos. Pretto no seu trabalho diz-nos que “O desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação está se dando por um movimento de aproximação entre as diversas indústrias (equipamentos, electrónica, informática, telefone, cabos, satélites, entretenimento e comunicação). Esse movimento é a condição objectiva para o aperfeiçoamento dessas tecnologias fazendo com que, potencialmente, aumentem as possibilidades de comunicação entre as pessoas.” O autor também relembra que como estamos num momento de transição, ainda estão juntas tanto as realidades de transformação como os antigos paradigmas da sociedade moderna, e “para poder realizar este corte num universo tão grande e em desenvolvimento tão acelerado, foi necessário acompanhar um pouco o percurso feito pela humanidade, desde os seus primeiros registos na Gruta de Lascaux, até os modernos meios de comunicação interactiva” (Pretto, 2013, p.34).

Os recursos didáticos apresentados representam os mais usuais e os mais utilizados pelos professores em contexto de sala de aula. Contudo, cada aula é uma aula única, com objetivos diferentes e alunos diferentes. Assim, usar a imaginação de modo a inovar e estar adaptado aos objetivos e ao grupo de alunos, é função primordial do professor. Desta forma, pode utilizar todos os objetos imagináveis para a sua formação, qualquer objeto devidamente adaptado poderá ser o sucesso da aprendizagem (Mesquita, 2002).

Por exemplo, a fotografia permite, em contexto formativo, expressar parte de uma informação, conteúdo, tema, podendo por vezes ser ela própria o conteúdo, informação ou tema. A fotografia permite ao formando ter acesso a um instrumento expressivo para se expor a nível crítico e criativo. A fotografia transmite-nos informações a que dificilmente poderíamos ter acesso de outra forma. De acordo com a perceção de cada um, a fotografia poderá transmitir ideias e conceitos diferentes, e é necessário ter em atenção este fator, deve-se contextualizando da melhor forma a introdução da fotografia.

Outro exemplo passa pela utilização do Filme Pedagógico, um recurso didático muito utilizado e de grande relevância no contexto formativo. A sua utilização torna-se um instrumento útil na transmissão e captação da informação. Atualmente são inúmeros os filmes pedagógicos das diversas áreas profissionais que podem ser utilizados nas ações de formação. Dentro das vantagens da utilização do cinema em contexto de sala de aula estão: a quebra de alguma monotonia; incentivar o debate; apresentar dados de um conteúdo difícil de explicar; execução de sínteses parcelares. Na exploração de um filme, o professor deve ter em conta certos aspetos: para além de destacar certos elementos obriga a uma reflexão que pode ser individual ou em grupo, incentivar a discussão e o debate para o fortalecimento do espírito crítico. Nunca esquecer de fazer uma aproximação aos conceitos pretendidos, para chegar a uma conclusão.

Ainda o exemplo de um outro recurso muito utilizado: o PowerPoint. É uma ferramenta informática do software Windows para realizar apresentações estáticas ou animadas. É um programa que permite assim a criação e exibição de apresentações, cujo objetivo é informar sobre um determinado tema, podendo usar imagens, sons, textos e vídeos, que podem ser animados de diferentes maneiras. Permite ainda criar alguns suportes de apoio a quem apresenta, nomeadamente notas para o orador, páginas descritivas dos conteúdos a abordar para o público-alvo.

## **Capítulo 3 - Ensino e Interação Pedagógica**

### **3.1 Disciplina/Indisciplina**

Dentro da investigação educacional o termo indisciplina remete a uma pluralidade de entendimentos conceituais. Quando pensado em contraste à noção de disciplina, este conceito articula-se com a noção de rutura e recusa de esquemas norteadores e reguladores na escola. Entendemos a noção de indisciplina como relativa, fundamentalmente, as ruturas relacionadas à esfera pedagógica e normativa da escola. As expressões de indisciplina refletem transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola, e podem ser pensadas como formas de rutura no contrato social subjacente às relações e intenções pedagógicas na escola, cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem. No ambiente escolar o termo 'indisciplina' também recebe diferentes conotações. Entre os professores o termo pode referir-se a determinadas contrariedades observadas no quotidiano das práticas pedagógicas, que decorreriam de ruturas e tensões produzidas por alunos, tanto em relação aos acordos que estariam sancionados formalmente na escola, e particularmente em sala de aula, quanto em relação a expectativas tácitas sobre a conduta na escola (Silva, 2003). A indisciplina reflete então desacordos em relação a contratos e expectativas sociais, na esfera das relações entre sujeitos, bem como no campo das relações desses com o conhecimento.

A indisciplina dos alunos constitui, na atualidade, um dos principais fatores de mal-estar docente para muitos professores. Sobretudo nos últimos anos, tem-se verificado um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula, nomeadamente das agressões verbais e físicas entre os alunos e destes aos professores e funcionários, fomentando um clima de medo e insegurança entre os alunos, sobretudo mais novos e disciplinados. Os pais, receando pelo que possa acontecer aos seus filhos na escola, pela agressividade que os alunos possam manifestar. Num estudo realizado em Portugal, a pedido do Ministério da Educação (Instituto de Inovação Educacional), sobre “A violência nas escolas” (VALE e COSTA, 1998), em que participaram cerca de 5000 alunos dos 8º e 11º anos de escolaridade, de 142 escolas, foram obtidos resultados que traduzem as proporções que as situações de indisciplina começam a ter no nosso país, nomeadamente verificou-se que 42% dos alunos já ouviram insultar um professor na escola. O Conselho Nacional da Educação (Parecer nº3/2002:5480) formula uma noção

de indisciplina que vem ao encontro da opinião de vários autores, considerando “indisciplina todos os comportamentos que reflectam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efectiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo.”

A indisciplina surge, pois, como um ato de rebelião contra a regra de vida coletiva e contra o grupo, tal como afirma Estrela (1992). Assim sendo, a indisciplina em contexto escolar é um comportamento disruptivo e de desobediência que envolve os comportamentos dos alunos, que perturbam as atividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula, tais como: fazer barulho, sair do lugar, agredir verbalmente ou fisicamente os colegas, dizer palavrões, asneiras, discutir com o professor, recusar sair da sala de aula quando convidado a fazê-lo. Pode-se considerar também indisciplina quando os alunos manifestam desagrado pelas temáticas abordadas, manifestam coragem para enfrentar o professor, assumindo-se como líderes da sua turma. Sem dúvida que muitas destes comportamentos indisciplinados são cada vez mais vivenciados e o problema disciplinar ganhou proporções e contornos difíceis de ultrapassar. Os conceitos de indisciplina e de problemas comportamentais “são normalmente apresentados como competências dos alunos, ou seja, como comportamentos que estes exibem nas escolas e que colidem com os objectivos fundamentais do ensino”, como referem Lopes e Rutherford (2001, p.17). Estes autores também consideram que a indisciplina “não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos de terceiros” mas tende a “ser representada por comportamentos de baixa intensidade mas de elevada frequência” (Lopes *et* Rutherford, 2001, p.20). A noção de indisciplina tem ainda um carácter subjetivo para os seus intervenientes, visto que para uns pode ser considerado uma manifestação de indisciplina, para outros, principalmente para os atores, pode não o ser. Podemos também considerar que as atitudes dos professores nem sempre são coincidentes em relação aos comportamentos que consideram indisciplinados, dificultando a percepção dos alunos sobre o que é ou não um comportamento perturbador e as consequências que daí deveriam advir.

Segundo Estrela (1992), o próprio conceito de indisciplina varia conforme a idade dos alunos: para crianças do 1.º ciclo ser indisciplinado é ter comportamentos que vão contra as regras relativas de espaço e contra a comunicação, enquanto para os alunos do 2.º. e 3.º ciclos, a indisciplina envolve a perturbação da aula e os



comportamentos que põem em causa o respeito e autoridade do professor. Já João da Silva Amado (2001) considera que “A Indisciplina [...] se concretiza no incumprimento das regras que se estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula, e ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade.”(Amado, 2001, p.40). João da Silva Amado, encara a indisciplina como um fenómeno de interação social e para compreender a dinâmica do comportamento dentro da sala de aula, da dinâmica do aluno com a turma, procura esclarecer quais os fatores “*individuais*” da indisciplina. O autor, numa primeira análise, foca a indisciplina como um sintoma de perturbações *bio-psicossociais*, ou seja, este aborda a interpretação que muitos dos professores fazem à luz do senso comum quando atribuem as causas da indisciplina nos alunos a fatores de ordem psicológica e médica. Dentro dos fatores “*individuais*” apresentados nesta primeira fase são abordadas causas como: *Hiperactividade, autoconceito, desinteresse e insucesso escolar*. Relativamente à hiperactividade, um tema clássico dentro das investigações da psicopatologia infantil e da adolescência, o autor alerta para o perigo de perspetivar o problema de um modo exclusivamente individualista e patológico. O estudo do autoconceito “como variável psicológica tem estabelecido a sua forte relação com o estilo comportamental do indivíduo” (Amado, 2001, p.48). Existe também uma correlação entre dificuldades de aprendizagem e um autoconceito negativo e que aumenta com os alunos mais velhos. O desinteresse, variável importante e ligada ao autoconceito, perspetiva os fatores que pretendem explicar o desinteresse dos alunos baseado na monotonia das aulas, faltas à escola e consequente insucesso. No insucesso escolar, o autor para analisar os fatores determinantes, separa em duas vertentes: como problema e como problema geral de grupos sociais. A relação entre indisciplina e insucesso não se estabelece de modo determinístico e directo, mas é no entanto, um factor de risco. Numa segunda análise, Amado (2001), aborda o disfuncionamento familiar e fatores sociais, que podem contribuir para a indisciplina através de perturbações relacionadas com a dinâmica afetiva no seio familiar.

Para compreender a indisciplina enquanto fenómeno de interação social, há que procurar quais os fatores individuais que são determinantes dentro do contexto escolar. Os grupos de amigos que os alunos criam na escola e as turmas em que se inserem podem muitas vezes influenciar a adopção de comportamentos desviantes. O grupo, enquanto conjunto estruturado de pessoas que é, assume uma enorme importância nos processos de socialização e de aprendizagem dos adolescentes. A sua influência acaba

por ser decisiva para explicar certos comportamentos que os jovens demonstram e que são resultado de processos de imitação de outros membros do grupo. Certas manifestações de indisciplina não passam muitas vezes de meras manifestações públicas de identificação com modelos de comportamento característicos de certos grupos, como forma de se afirmarem perante os outros. Através delas, os jovens procuram obter a segurança e a força que lhes é dada pelos respetivos grupos, adquirindo certo prestígio no seio da comunidade escolar. Parafraseando, João da Silva Amado (2001), “Viver em grupo e comunicar exige uma *definição comum da situação*, de modo que se estabeleçam regras e expectativas para o comportamento de cada indivíduo em interação. Pode acontecer que os indivíduos (por exemplo, os professores e os alunos na aula) definam a situação de modo diferente; nesse caso negociar é difícil e dá-se um desencontro de regras e expectativas.”

No passado, o contributo dado pelas escolas para a indisciplina assentava na questão da seleção dos alunos, ou seja, eram acusadas de discriminar os alunos à entrada na escola e na escolha das turmas em que iriam ficar inseridos. Ao fazê-lo, criavam focos de revolta por parte daqueles que legitimamente se sentiam marginalizados. A questão ainda hoje é colocada e é motivo de indisciplina por parte de alguns alunos que se sentem marginalizados. Contudo os contributos (negativos) da escola para a problemática da indisciplina são agora outros, pois, por vezes, a escola deixou de ter um papel integrador dos alunos. Embora seja um espaço onde estes passam grande parte do seu tempo, nem sempre nela chegam a perceber quais são os seus valores, quais as regras sociais e de funcionamento que devem respeitar. Na opinião de Amado (2001) existe um conjunto de fatores escolares, que poderão afetar os tipos de comportamento e de desempenho dos alunos e, que se constituem por isso em fatores de risco.

No ambiente escolar uma das inúmeras razões que pode provocar situações de conflito é a não concordância por parte dos alunos em relação às regras que os professores lhes tentam impor, com as suas exigências, com os seus critérios de avaliação. Existe entre o aluno e o professor uma relação desequilibrada, por um lado, o aluno não aceita o professor, as suas ideias e, por outro, o professor não consegue motivá-lo ou cativá-lo.

O modelo proposto pela Lei de Bases defende uma “escola-comunidade educativa”, com autonomia pedagógica e administrativa; uma escola como comunidade alargada, na qual intervêm todos os seus atores (professores, alunos, funcionários, pais/encarregados de educação e comunidade em geral). A escola adquire assim uma

dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. Apesar de não o fazer diretamente no sentido de prevenir a indisciplina, o referido diploma legal determina que o sistema educativo se organiza de forma a contribuir para a realização do educando, assegurando a formação cívica e moral dos jovens, desenvolvendo a sua capacidade para o trabalho. O sistema educativo estava organizado em três domínios: educação pré-escolar, educação escolar (ensino básico, secundário e superior) e educação extra-escolar. Os diplomas legais consolidam um novo entendimento da escola como Centro de Acção Educativa, dentro da qual o currículo nacional é adequado ao contexto de cada escola através de documentos (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto curricular de escola e de Turma), concebidos, aprovados e avaliados pelos respetivos órgãos de administração e gestão, documentos que até inícios dos anos 80 eram praticamente desconhecidos dentro da educação escolar.

Um aspeto a considerar pelos gestores das escolas é a elaboração e aplicação do Regulamento Interno envolvendo toda a comunidade escolar, a prevenção da indisciplina também depende da cooperação entre a escola, a comunidade e principalmente a família. O Regulamento Interno define o regime de funcionamento geral da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Este documento é bastante abrangente e é relativo a todos os membros envolvidos na escola: alunos, docentes, pessoal não docente, pais e pais/encarregados de educação, representantes da autarquia local, representantes das várias atividades existentes na escola, visitantes e utilizadores das instalações e espaços escolares, órgão de administração e gestão, e coordenação da escola, orientação educativa, apoio educativo e outros serviços. Se as orientações de uma escola são facilmente identificadas através do seu Projeto Educativo é o seu Regulamento Interno que veicula as normas de organização, funcionamento e convivência na escola. Para além dos documentos internos a cada escola e que têm em conta as necessidades e as características dos alunos a que se destinam, existe também um conjunto de normas aplicáveis a nível geral a todos os alunos e às quais todos estão sujeitos.

O Estatuto do aluno, tanto na sua versão inicial como a que atualmente vigora, instituiu os direitos e deveres dos alunos, bem como regulava a indisciplina, formas de combater a mesma, sanções e medidas aplicáveis a comportamentos indisciplinados. Sucede, porém, que o evoluir do fenómeno da indisciplina fez com que em 2012

surgisse a necessidade de sancionar mais fortemente os alunos e respectivos pais/encarregados de educação responsáveis por atos e comportamentos indisciplinados. O referido diploma legal impõe determinados deveres aos alunos, destacando-se alguns como o dever de estudar, de assiduidade e pontualidade, de seguir as orientações do professor, de tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade escolar, de ser leal com os outros, de respeitar a autoridade e instruções dos professores, de contribuir para a harmonia da convivência escolar, de respeitar a integridade física e psicológica de todos não praticando atos “designadamente violentos” (Vale *et* Costa, 1998) que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos, dever de zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes da escola.

Os professores, apelidados pelo Estatuto como os “principais responsáveis pela condução do processo de ensino”, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola. A própria lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógicos, científicos, organizacionais, disciplinares e da formação cívica.

### **3.2 Relação pedagógica**

Educar é um processo que envolve sempre uma relação e que convoca, necessariamente, a interação e a qualidade da mesma para o efetivo empreendimento e desenvolvimento do aprendiz.

A maioria dos professores não se dão conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos alunos. Neste sentido, um dos aspetos que queremos salientar neste trabalho é a importância da formação do professor e da compreensão que ele deve ter relativamente à sua relação com os alunos. É preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível e que, no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação à sua atuação recuperando a essência do ser “educador”. Para o professor entender o real significado de seu trabalho, é necessário que saiba um pouco mais sobre a sua identidade e a história de sua profissão (Postic, 1987). Durante todo o processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem

fundamental importância. Na escola, podemos dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro desta temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor enquanto mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente. É, igualmente, importante que o professor, enquanto mediador de todo o processo inter-relacional de ensino-aprendizagem, seja capaz de ter um conhecimento do aluno que lhe permita com ele interagir numa óptica de optimização das suas capacidades e de enfraquecimento das dificuldades, buscando promover o sucesso do aluno, bem como, de todos os envolvidos neste processo (Amado, 2001). Esta mediação articulada deve assentar, numa valorização do diálogo enquanto instrumento de construção de relações e saberes e na promoção da curiosidade científica dos alunos, promovendo a mobilização do que é transmitido para a vida activa, dotando de significância a aprendizagem e, em última instância, da relação pedagógica estabelecida.

As crianças parecem acreditar que os professores desempenham, por vezes, o papel de pais substitutos, canalizando para eles sentimentos que haviam anteriormente orientado para os progenitores, como tal, é necessário fortalecer a ideia de que as acções do professor não devem ignorar as necessidades de pertença do aluno devendo os mesmos estruturar uma relação pedagógica capaz de motivar para a aprendizagem. Não podemos negar a importância que a interação professor-aluno tem para o sucesso na aprendizagem. O modo como o professor influencia os alunos, levando-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, assim, a obter resultados académicos mais satisfatórios, ocupa o cerne do processo de aprendizagem, devendo ser alvo de reflexão e de estudos (Amado, 2001). A interação que o professor alimenta com os alunos é determinante para a aprendizagem dos mesmos, na medida em que, entendendo-se a construção do saber como um ato partilhado com os agentes educativos, ela vai ser fundamental no processo de actividade construtiva do aluno e, conseqüentemente, na sua apropriação dos conteúdos. Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos, pois, desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz

de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a reflectir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente

Segundo Amado (2001), “ [...] a relação pedagógica não se restringe à interação professor-aluno, mas articula-se também com outros elementos que a condicionam e que constituem o seu contexto”. É importante salientar que, quando se fala em proporcionar uma relação professor-aluno baseada no afeto, de forma alguma, confunde-se aqui afecto com permissividade. Pelo contrário, a ação do professor deve impor limites e possibilidades aos alunos, fazendo com que estes percebam o professor como alguém que, além de lhe transmitir conhecimentos e preocupar-se com a apropriação dos mesmos, compromete-se com a ação que realiza, percebendo o aluno como um ser importante, dotado de ideias, sentimentos, emoções e expressões. Marcel Postic (1987) diz-nos que “Na relação pedagógica, a mediação do docente, em vez de ser de natureza intelectual, como na antiga corrente humanista, é de forma afectiva.” (Postic, 1987, p.66). Alguns estudos revelam que é através dos afetos que se acede aos universos simbólico-culturais que, estando na base da atividade cognitiva, permitem, a partir da manifestação de desejos, intenções e motivações, enquadrar e proporcionar avanços ao nível das aprendizagens e das competências. A afetividade pode apresentar-se como um dos factores estruturantes da qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os professores e os alunos, determinando o carácter da relação pedagógica, o clima de sala de aula e a proficiência do processo de ensino-aprendizagem.

O paradigma centrado no papel dos professores e na sua capacidade para dar resposta à heterogeneidade de indivíduos com os quais deve interagir no processo educativo, veio colocar a tónica não apenas no que se pretende ensinar, mas também, na forma como se pretende fazê-lo. Olhar sobre as práticas pedagógicas aponta para a necessidade de reformular as políticas educativas, no sentido de valorizar, equitativamente, os aspetos afectivo e cognitivo, na medida em que a emoção e a afetividade, são mais do que propulsoras da aprendizagem.

Para os professores, é fundamental entender o período de transformação que os adolescentes passam, para poder criar um bom relacionamento com os alunos, bem como para a organização de novas práticas pedagógicas. Essa percepção e compreensão do comportamento dos jovens vai auxiliar os professores na criação de projetos inovadores voltados para a cultura juvenil dos alunos. Assim, um professor afetuoso será capaz de desenvolver uma relação pedagógica de segurança, evitando constrangimentos e bloqueios afetivos e cognitivos, favorecendo a dinâmica de aula, o

real envolvimento na aprendizagem, a partilha e a aprendizagem cooperativa; desenvolvendo, nos alunos, competências para superar os seus erros. Este deve procurar conhecer os seus alunos não apenas na vertente cognitiva, mas essencialmente no aspeto afetivo, na medida em que este irá permear todo o processo de aprendizagem, ditando ou não o seu sucesso.

O trabalho do professor não passa somente por transmitir ou fazer aprender saberes, mas também, por meio destes, humanizar, socializar e ajudar o aluno a realizar-se enquanto sujeito íntegro e integral. É essencial que o professor conceba o aluno como um interveniente ativo no seu processo de construção de conhecimento, pautando a aula por uma dinâmica interativa e cooperativa, numa relação de parceria, em que professor e aluno são afetados por essa troca interpessoal. Neste processo de interação, não se pensa numa dinâmica desregulada e sem regras, almejando-se sim, uma escola que se constitua como um espaço de construção, de valorização e de respeito, no qual todos os intervenientes se sintam impelidos a pensar e a construir em conjunto. A relação pedagógica deve, assim, inteirar o comportamento relacional que potencie o encontro, a aquisição e o crescimento, sempre com o intuito de estimular o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de um processo de aprendizagem centrado na dimensão da ajuda, não a confundindo nunca com libertinagem ou falta de autoridade.

“São estes os atributos do papel do docente, do formador ou do educador – papel esperado num meio educativo preciso – que definam o tipo de autoridade educativa. O estatuto que confere um poder é substituído pelo estatuto que provém do exercício de uma direcção, cuja eficácia de ordem cognitiva, para a realização da tarefa, e de ordem afectiva, para o equilíbrio do grupo e das pessoas, é reconhecida pelo próprio grupo.” (Postic, 1987, p. 94).

### **3.2.1 Análises sociológicas nas relações escolares**

Advoga-se, atualmente, a importância da escola para compreender o indivíduo como produto e produtor de uma sociedade desafiante, definida por contextos cada vez mais complexos e competitivos, atribuindo à instituição o papel fundamental de instruir e de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel social, capazes de se adaptar e de responder com sucesso às exigências de um mundo global, empreendedor e em constante mutação. Não mais se poderá vislumbrar a escola como mero local de

transmissão de conhecimentos, uma vez que muito mais se reclama desta e de todos os que dão corpo e voz ao processo de ensino-aprendizagem. O processo educativo apresenta-se como um sistema complexo para o qual são invocadas e conjugadas diversas variáveis, envolvendo os intervenientes como um todo integrado de emoções, ações e cognição, consagrando-se, por excelência, como uma atividade social.

Para além do importante papel que é atribuído à família e à escola no processo de socialização do indivíduo, não podemos, de todo, esquecer o papel que o grupo de pares também desempenha na socialização de qualquer ser humano. Como referem Brazelton e Greenspan (2004), a relação que as crianças estabelecem entre os pares desempenha um papel, também ela, fundamental no seu desenvolvimento social e, por isso, incutir o valor da amizade e fomentar a relação com outras crianças, dentro e fora da escola, deve fazer parte da tarefa educativa dos pais e da própria escola. Até porque, na opinião dos mesmos autores, “todos os conceitos intelectuais e abstractos que as crianças irão ser capazes de dominar em anos posteriores são baseados em conceitos que se aprendem nas primeiras relações com os outros” (Brazelton *et* Greenspan, 2004, p. 158). É no contacto com os colegas que a criança estabelece relações com os iguais que irão favorecer a aprendizagem de aptidões sociais, como dominar, proteger, responsabilizar-se, partilhar, respeitar, entre outras. As crianças estabelecem, assim, entre si modelos de valores, normas e princípios morais próprios e concretizam relações afetivas diversas: rejeição, indiferença e/ou amizade e afeto.

A turma é também um grupo, sem que todavia faça desaparecer todos os outros aos quais os alunos se encontram ligados dentro e fora da escola. Numa sociedade em que os grupos familiares estão desagregados, o seu espaço é cada vez mais preenchido por estes grupos formados a partir de interesses e motivações muito diversas. A influência que o grupo de pares exerce sobre a criança e/ou jovem pode ter o seu lado menos positivo. O desenvolvimento do adolescente é marcado por muitos conflitos, que são próprios do ser humano, alguns são importantes para o crescimento, outros provocam muito desgaste e transtornos emocionais. A escola precisa de criar um ambiente mais estimulante e afetivo que possibilite ao adolescente descobrir a sua identidade.

A nível pedagógico cabe à escola fomentar o equilíbrio entre a sua função “socializadora” e a liberdade que lhe é exigida enquanto função “personalizada”, responsabilidade pessoal e social. “A escola desempenha um importante papel na



formação de indivíduos dotados não apenas dos conhecimentos, mas ainda das disposições morais ajustadas ao seu futuro social [...]” (Grácio & Stoer, 1987, p. 115).

Torna-se prioritário que o professor seja capaz de sensibilizar e consciencializar o aluno para a participação ativa na construção da sua aprendizagem e do seu percurso escolar, responsabilizando-o pela sua vida académica e atribuindo significado às suas vivências, necessidades e interesses. O professor reveste-se, assim, de uma importância basilar enquanto agente articulador capaz de organizar plataformas de encontro entre os objetivos da escola, o que deve ser trabalhado e o que o aluno tem interesse em conhecer e aprender. A visão da escola enquanto objeto social acaba por ser distinta da ideia de escola enquanto objeto científico, e o seu papel enquanto agente socializante foi abordado por Antônio Cândido (1954), que no seu trabalho vai-se debruçar sobre duas linhas principais de pensamento: na primeira é, sobretudo, uma reflexão sobre o carácter social do processo educativo; a segunda refere-se a uma linha pedagógico-sociológica que procura averiguar os aspetos sociais da educação com o fim de obter um bom funcionamento escolar.

## **Parte II – Parte Prática**

### **Capítulo 1 - Instrumentos de recolha de dados**

#### **1.1 Os diários de sala de aula**

O diário de aula pode ser encarado como um valioso instrumento metodológico presente na formação inicial dos docentes, permite ao professor investigar e reflectir sobre a prática educativa. Através da sua elaboração podemos reflectir sobre o plano de aula e as acções educativas. Nesta concepção, o diário torna-se uma espécie de guia, onde é sempre possível voltar aos registos para rever o que foi realizado.

O diário é visto como um instrumento para detectar problemas e explicitar nossas concepções – os nossos dilemas como professores. Para Zabalza (2004), os ‘dilemas’ são construções descritivas (isto é, identificam situações dialécticas e/ou conflituantes que ocorrem nos processos de ensino-aprendizagem) e são próximos à realidade: referem-se não a grandes esquemas conceituais, mas a actuações específicas alusivas a situações problemáticas no desenvolvimento da aula. Os dilemas fazem parte

da acção docente, pois são fruto das reflexões sobre as decisões que o professor deve tomar, impasses enfrentados entre o ideal e o que é possível naquele momento: a gestão prática da aula. Utilizamos as narrativas dos diários escritas pela professora em formação, como forma de promover a problematização e o diálogo mediante a reflexão sobre as abordagens de aprendizagem. A escrita de diários é uma forma de nos conhecermos melhor e as nossas relações com o exercício da docência, esta escrita reflexiva é também uma procura por autoconhecimento.

A ideia consiste em ver o diário de aula como um registo da prática docente e a partir da problemática de pesquisa: qual a importância do diário para o processo de aprendizagem?

### **1.1.2 Conceito**

O diário é um dos géneros da literatura autobiográfica. É um registo das vivências e sentimentos do “eu” face ao mundo que o rodeia, possui, por esse motivo um carácter intimista e confidente. O diário é o testemunho, por vezes com algumas descontinuidades, do quotidiano de alguém que fixa, através da escrita, factos, desejos ou emoções. Na sua estrutura, é escrito em linguagem informal e, geralmente, tem o próprio escritor como destinatário; os registos são ordenados por ordem cronológica de ocorrência e a matriz discursiva é livre, uma vez que o narrador dá expressão ao curso do seu pensamento. Segundo Miguel Zabalza não existe consenso sobre o que é um diário de aula. Existem várias denominações para designar este tipo de documentação – diário de aula, histórico de aula, registo de incidentes, observação da aula. Todavia, nem todos eles se referem exactamente ao mesmo tipo de processo, apesar de terem muitos aspectos em comum: “Os diários de aula podem ser usados individualmente ou em grupo, escrito pelo professor ou pelos alunos, abordando temáticas gerais ou temáticas mais específicas. De qualquer uma das formas de uso do diário podemos extrair uma espécie de «radiografia» da nossa prática” (Zabalza, 2004, p.24).

Numa apropriação mais geral, o diário pode também ser usado como: método de arrecadação de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do investigador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, ou de investigação-acção. Para Francisco Cordeiro Alves, quando fala

sobre o diário a nível educativo e docente diz que “É conveniente notar que o diário, por vezes considerado, mesmo por investigadores, como termo de sentido intermutável com *outros* documentos pessoais afins, apresenta uma especificidade conceptual que o distingue (Holly and McLoughlin: 1989: 263). Assim, deverá considerar-se como um registo de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar *para si mesmo* ( *ibidem*).” (Alves, 2004, p. 225)

Na perspectiva de Zabalza (2004), os diários representam uma fonte rica de registos, não apenas do quotidiano burocrático do professor, mas também de ansiedades, angústias e expectativas que costumam acompanhar o desenvolvimento de qualquer ofício, neste caso específico, o ofício docente. Sobre isso, Zabalza (1994) destaca que além dos aspectos informativos e descritivos, presentes nos diários, acrescenta-se como elemento importante a ser levado em conta na formação docente os aspectos subjectivos de que se reveste a prática docente. Assim, não apenas narrar o quotidiano, mas utilizar esta narração como possibilidade de reflexão, passa a nortear a intenção dos diários, valorizando o que se tem para contar, e acrescentando um outro significado, à luz de fatos vividos e situações experimentadas.

Dentro dos *Diários de Aula*, Zabalza (2004, p.61) distingue três tipos de diários de aula: o diário como organizador estrutural da aula – são planeados com a mera especificação do horário, da organização e da sequência das atividades que se vão realizar. Este tipo de diário como instrumento é pouco interessante e traz pouca riqueza informativa. diário como descrição das tarefas – a sua preocupação está nas tarefas que os professores e alunos realizam na aula. Uns descrevem as tarefas minuciosamente, outros apenas as identificam. Permitem perceber qual a dinâmica das aulas. Diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores – centram a atenção nos sujeitos que participam no processo de ensino-aprendizagem. São muito descritivos em relação às características dos alunos, incluem com frequência referências ao próprio professor, como se sente, como atua.

Estes diários estão centrados nas pessoas que participam do processo, como se percebem, como atuam, o que sentem e se podem constituir um recurso para o desenvolvimento profissional permanente, pois, após realizarmos as etapas anteriores, estaremos, certamente, em melhores condições de entendermos e revermos a nossa prática docente. Nesse sentido, Zabalza (2004) estabelece cinco etapas cíclicas:

- (1) tomada de consciência dos seus próprios actos;
- (2) aproximação analítica com relação às práticas profissionais;
- (3) aprofundamento da compreensão do significado das acções;
- (4) tomada de decisões e de iniciativas de melhorias;
- (5) início de um novo ciclo de actuação profissional. (Zabalza 2004, p.29)

Este acredita que é “justamente assim que nos instalamos em um circuito permanente de melhoria da qualidade de nossa actividade profissional”. Entretanto, este processo reflexivo é penoso e nem sempre o professor está disposto a iniciá-lo.

Na visão de Alves (2004, p. 227), para podermos trabalhar com diários, devemos tomar uma posição “face à sua utilização, com a requerida confiança na sua possibilidade de traduzirem, válida e fielmente, o pensamento e experiências dos seus autores”. Neste entendimento, os diários de aula possibilitam a análise de quatro âmbitos: o mundo pessoal, os dilemas, a avaliação e o reajuste de processos, bem como perceber o desenvolvimento profissional do professor.

A escrita dos diários configura-se como uma experiência de formação do professor-investigador, que, através da reflexão permanente, retira da própria prática elementos que servirão de suporte para a proposição de novas acções. Faz a ruptura da questão dos diários como registro meramente formal, e propõe uma escrita que contemple também os aspectos subjacentes à actuação docente. O uso dos diários valida-se como um recurso importante e fundamental para a pesquisa, na medida em que os professores nele reconheceram uma possibilidade de identificar elementos mais subtis da prática docente, nem sempre evidentes quando não há um registro ao qual se possa voltar sempre que necessário. A riqueza desta experiência evidencia-se, sobretudo, na relação que se estabeleceu entre os professores e a escrita dos diários.

Desta forma, o uso dos diários é validado como um importante instrumento de formação e autoformação, princípios sobre os quais a prática pedagógica assenta, favorecendo o papel de professor-investigador que questiona permanentemente a própria forma de actuar, aprimorando-a e depurando o próprio estilo de trabalho. Sobre isso, Zabalza (2004, p. 46) ressalta que, “[...] quando se trata de acção docente, as contradições não são algo excessivamente incongruentes, pois fazem parte do desenvolvimento da própria acção, da dialéctica entre o desejável e o possível”. A partir desse entendimento, o uso do diário assumiu um papel importante de registro do

pensamento do professor – suas incertezas, contradições, capacidades e limitações. Considerou-se importante neste estudo incentivar a reflexão individual sobre os diários de aula, já que as conquistas e as dificuldades apresentadas pelos professores nas suas narrativas podem potencializar o conflito cognitivo estabelecido entre o que se teoriza e o que se pratica.

## **1.2 Inquérito por questionário**

Embora nem todos os projectos de pesquisa utilizem o questionário como instrumento de recolha e avaliação de dados, este é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação. Construir questionários não é, contudo, uma tarefa fácil, mas aplicar algum tempo e esforço na sua construção pode ser um factor favorável no “crescimento” de qualquer investigador. Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores.

Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, por exemplo, de alunos, é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Apesar do uso dos diários no contexto de sala de aula ser o cerne do nosso trabalho, achamos pertinente colocar um inquérito por questionário aos nossos alunos a fim de conseguir entender se a opinião dos destes ia de encontro às nossas reflexões. Como tal, o tipo de questionário que melhor se adequava seria o de tipo fechado, que tal como o nome diz, tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados.

Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. Por outro lado a aplicação deste tipo de questionários pode não ser vantajoso, pois facilita a resposta para um sujeito que não saberia ou que poderia ter dificuldade acrescida em responder a uma determinada questão. Os questionários

fechados são bastante objectivos e requerem um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado. Uma escala tipo Likert é composta por um conjunto de frases (ítems) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o dispensável (nível 1), até ao imprescindível (nível 5).

O questionário (ver Anexo 2) é iniciado com uma pergunta: **O que influencia mais o processo de aprendizagem?**

Seguido de uma breve explicação acerca do motivo pelo qual os alunos estavam a ser inquiridos, sem deixar de destacar que a participação dos estudantes é voluntária e que lhes será respeitado o anonimato das informações fornecidas. Antes de se iniciar o questionário propriamente dito, os alunos deparam-se com duas questões iniciais: a idade e o sexo (ver Anexo1). Estas questões são essenciais pois acabam por ajudar na caracterização da amostra.

O inquérito apresenta 7 questões, onde estão expostos tópicos abordados nos registos feitos nos diários durante praticamente todo o ano lectivo. Desta forma, permitia verificar coincidências ou descoincidências entre os registos da professora e a opinião dos alunos. Tal como dito anteriormente, era pedido aos alunos que avaliassem a pergunta em função de uma escala que ia do **1** ao **5**, sendo que **1** correspondia a Dispensável; **2** a Indiferente; **3** representava Com interesse; **4** a Necessário e, por último, o **5**, a Imprescindível.

O primeiro tópico abordava a questão da motivação usada no início da aula. É importante deixar em nota que, a dinâmica das aulas de História que foram presenciadas e que, posteriormente tive oportunidade de leccionar na Escola Secundária Inês de Castro, foram algo que nunca tinha visto até então (como aluna, porque como professor tudo é novo). Estas são aulas estruturadas e com os vários momentos devidamente definidos, a motivação inicial é um deles. Quando falamos em motivação neste contexto, estamo-nos a referir a um recurso didáctico, que pode ser uma música, um excerto de um filme ou um pequeno vídeo, uma imagem, etc... o que aqui pretendíamos era saber se esta motivação realmente estimulava os alunos para a aprendizagem que se seguia e qual o seu impacto.

O segundo tópico vai de encontro aos recursos didácticos que são utilizados nos vários momentos da aula. Aqui, falamos numa primeira instância nos documentos escritos e iconográficos, seguindo-se as músicas, vídeos e filmes, os *powerpoints*, e a utilização de aparelhos multimédia como tablets, telemóveis e afins, em contexto de

aprendizagem. Todos estes recursos foram avidamente utilizados nas aulas, a questão prende-se em saber quais são aqueles que os alunos consideram mais importantes para a sua aprendizagem. O clássico, os documentos escritos e a análise das iconografias, todo o professor sonha em estimular a curiosidade investigativa nos seus alunos através deste tipo de recurso. Para nós professores essencial... mas e para eles?

A música, os vídeos e os filmes são tipos de recurso que vão cada vez mais sendo introduzidos em contexto escolar. Foram utilizados trechos musicais em várias aulas desde Beethoven até Scorpions, sendo incorporados cuidadosamente nos conteúdos temáticos, assim como vídeos correspondentes a cenas de filmes (como uma típica festa dos anos 20 presente no filme *Great Gatsby* de 2013), ou pequenos vídeos que iam desde do famoso discurso de John F. Kennedy em Berlim, a vídeos criados por nós através de montagens<sup>8</sup>. O *powerpoint* foi utilizado como suporte em todas as aulas leccionadas, auxiliavam o professor porque neles estava estruturado os vários seguimentos da aula, continham os títulos dos vários pontos temáticos, bem como mapas e iconografias, mas até que ponto é importante para os alunos? Na qualidade de observadora, é aqui que verificamos se o ponto de vista dos alunos vai ao nosso encontro.

A terceira questão prende-se com a Disciplina/Indisciplina, e foram assinalados os incidentes ou flashes mais comuns, verificados em ambas as turmas. Mais à frente neste trabalho, encontraremos a caracterização das mesmas onde, vamos perceber que cada uma tem a sua personalidade, mas no que toca a incidentes e a momentos de tensão, em ambas turmas falamos das “conversas paralelas” e do barulho, assim como o uso do telemóvel em sala de aula (mas desta vez sem ser para fins didáticos). Será interessante perceber qual a posição dos alunos frente a estas questões, porque estamos a falar do seu comportamento. Na quarta questão, perguntamos ao aluno sobre a importância da relação pedagógica, mais concretamente, se a relação entre Professor e aluno favorece o interesse pela disciplina. A criação de uma empatia entre ambos pode ou não, sob o ponto de vista dos inquiridos, contribuir também, para o bom ambiente na sala de aula. Temos que estar preparados para todo o tipo de hipóteses que vão surgindo.

---

<sup>8</sup> Um destes vídeos foi criado a propósito da construção do muro de Berlim, onde se utilizou um vídeo de época, onde mostrava a construção desse mesmo muro acompanhada pela música *Back in the USSR* dos Beatles, a aula era exactamente sobre o “Mundo Comunista” presente na temática da Guerra Fria. Curiosamente, nessa aula foram feitos muitos paralelismos com a actualidade, o temas dos muros estava a dar que falar.

A quinta pergunta deste questionário assenta sobre a Situação-Problema. Um dos momentos da aula passa, logo no início, geralmente após a motivação, pela interpretação de uma citação ou uma frase, que vai levantar o leque da temática a tratar na aula e, tal como o nome diz, problematizar os conteúdos a leccionar. Pretendemos aferir qual a opinião dos alunos sobre a utilização da Situação-Problema e qual a sua importância para o estudo dos alunos. A sexta pergunta centra-se no tema das Questões-Orientadoras. Durante a aula, consoante as temáticas a serem tratadas são fornecidas aos alunos as chamadas Questões-Orientadoras. O objectivo é lançar a questão no início de cada temática, para que os alunos sejam capazes de conseguir responder no final, com a ajuda das fontes e das estratégias usadas pelos professor. Estas questões podem ser duas ou três, dependendo a extensividade dos conteúdos. A utilização das Questões-Orientadoras representam uma parte importante para a estruturação da nossa aula, mas será que os alunos pensam o mesmo?

Por último, questionamos os alunos sobre a importância dos esquemas-síntese elaborados no quadro para consolidar os conteúdos leccionados.

## **Capítulo 2 - Estudo de Caso: a importância dos diários de aula para o processo de aprendizagem**

A nossa investigação foi suportada através de Diários escritos pela professora estagiária durante o período de iniciação à prática profissional, como parte do ciclo de estudos. Após traçadas algumas considerações sobre o que são de facto os diários de aula, apresentamos os caminhos metodológicos. Estes são diários ampliados onde o professor em formação faz seus registos textuais e visuais das primeiras experiências dentro da realidade educativa. Apresentamos uma dinâmica de escrita num tempo moderno, do “fast-tudo”, onde não temos muito tempo para observar e refletir sobre as coisas à nossa volta. Na verdade acaba por soar a tradicional, ou *old-fashionable*, falar em diário – principalmente em tempos de Internet, sites e redes sociais.

As nossas primeiras tentativas na elaboração de uma espécie de diário da prática pedagógica, de uma professora em processo de formação começaram por volta de Novembro de 2016. Por essa altura, depois de sugerido que se mantivesse um registo dos eventos/acometimentos mais significativos nas aulas de História, foi iniciado um período “teste”, até Janeiro de 2017, quando os verdadeiros diários começaram a nascer.



No período designado “teste”, foi importante para perceber o que queria fazer e como o ia fazer. Assim, foi adoptada uma postura de quase antropóloga educacional, pois a maioria dos registos foram efectuados nas aulas em que a professora-estagiária em questão, apenas observava. Desta forma, o diário de “campo” vai consistir num item indispensável na bagagem do antropólogo (a professora), que dava o suporte necessário nos momentos passados entre os nativos (estudantes).

O antropólogo anota as suas observações e este era um tipo de observação participante, ou seja, o convívio continuado com dado grupo social. Torna-se indispensável registrar num pequeno caderno o que observamos ao nosso redor, também nos dá a oportunidade de nos conhecer melhor, mostrar através de nossas observações um pouco mais de nós mesmos e a forma como vemos o mundo. Os registos fruto da observação, eram feitos sob duas perspectivas: a holística, pois oferecemos um mecanismo conceptual que permite ter em conta as interacções ao nível da díade ao mesmo tempo que as situa ao nível organizacional e institucional. E uma observação mais focada, onde ia registando acontecimentos conectados a tópicos específicos (como os alunos reagem à motivação, qual a relação pedagógica...etc.).

Neste caso obtive o, eventual auxilio das restantes colegas de estágio e da professora orientadora, que chamava a atenção para certos tipos de comportamentos, que deveriam ser assinalados. Em geral, os relatos que são escritos merecem ser compartilhados para possíveis discussões.

Numa análise procuramos identificar padrões nos diários escritos e suas recorrências. Existem duas leituras feitas ao diários: a primeira categoria apresenta o planeamento e o uso dos materiais didácticos; já a segunda identifica a caracterização do clima da aula e do comportamento, além de atitudes dos alunos e as representações da própria docente. Os diários analisados estão de acordo com uma das possibilidades propostas por Zabalza (2004) para o uso do diário de aula, que é a escrita como forma de reflexão da prática do professor, proporcionando o autoconhecimento. O diário estimula a auto-investigação, o professor como seu próprio investigador. Foram mantidos dois tipos de registos: os diários de campo, ou de sala de aula, aqueles que escrevia na qualidade de observadora, como já foi dito anteriormente. E mantinha, ainda, anotações e pequenas reflexões sobre as aulas leccionadas por mim, reflectindo sobre os comentários tecidos pelas minhas colegas. Pois tal como afirma Zabalza “No diário o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela.

Nesse aspecto, o âmbito que o diário pode abranger varia de umas investigações para outras; [...] nós utilizamo-lo como expressão do seu trabalho na aula, etc.” (1994, p.91) Quando foi iniciada a prática dos registos enquanto observadora, era essencial identificar de forma bem visível a data, a turma em questão e a hora. Por norma, numa manhã eram observadas as duas turmas com que se trabalhava, primeiro a turma que tinha aulas às 8h25 e depois a que tinha aulas às 10h30. Por isso, é muito importante ter os três elementos bem identificados, para mais tarde não se confundirem turmas e datas.

Num primeiro plano era observado o comportamento geral da turma, logo no início da aula e o desenvolvimento deste com o desenrolar dos acontecimentos seguintes. Foi interessante conseguir observar a reacção dos alunos aos vários momentos estruturantes que dividiam a aula de História, como o momento da motivação e da situação-problema, das questões-orientadoras e do momento avaliativo nas aulas. Com a apresentação dos resultados da investigação, vamos poder perceber se de facto, o meu ponto de vista estava de acordo com a opinião dos alunos através do inquérito por questionário. A grande questão prende-se com quais as estratégias que melhor funcionam para reter um melhor aproveitamento do conhecimento adquirido.

Os diários acabam por ser uma forma para o docente em processo de formação organizar os seus pensamentos, pois pela primeira vez é confrontado com a realidade da escola, as diferentes personalidades dos mais de vinte alunos concentrados numa sala de aula e com a prática docente, que envolve muito mais do que apenas leccionar.

## **2.1 Caracterização da Escola**

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária Inês de Castro, localizada no Canidelo, em Vila Nova de Gaia. A escola, que iniciou a sua actividade em 1985, adoptou o seu nome em homenagem à figura histórica de Inês de Castro, que supostamente teria passado uma temporada na Quinta do Paço em Canidelo. Embora não se conseguia confirmar a veracidade dos factos.

Os limites da zona de inserção da Escola são o rio Douro a norte, a freguesia de S. Pedro da Afurada a nordeste, a freguesia de Santa Marinha a leste, o Oceano Atlântico a oeste e a freguesia da Madalena, a sul, enquadramento que lhe proporciona uma grande diversidade paisagística, etnográfica e cultural. De acordo com os últimos dados do INE, a freguesia de Canidelo apresenta um índice populacional de,

aproximadamente 23737 indivíduos, sendo que, o primeiro ciclo é o nível de instrução preponderante da população, havendo 2232 indivíduos que não frequentaram nenhum nível de ensino. Encontram-se 5476 indivíduos a frequentar o ensino, número ao qual corresponde uma percentagem de 23,1%. Nas freguesias do Canidelo e de S. Pedro da Afurada, verifica-se a existência de habitação degradada, problema que tem vindo a ser colmatado através da construção na zona de bairros sociais. Existem na freguesia da Afurada e na de Canidelo – bairros habitados na sua maioria por famílias economicamente débeis e, em alguns dos casos, com disfuncionamento familiar.

Esta Escola, funciona desde 2006 como T.E.I.P., sigla para Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, “implementada actualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos”. (retirado do site da Direção-Geral da Educação)

A Escola, sob o lema “Acolher, formar e preparar para a vida”, para poder cumprir os objectivos estabelecidos no programa referenciado, foram adoptadas várias, para assim garantir o sucesso escolar, bem como prevenir o abandono, absentismo e indisciplina.

Apesar deste panorama, a nossa impressão sobre a Escola foi muito positiva. É uma instituição extremamente activa, muito envolvida em numerosas actividades.<sup>9</sup>

## **2.2 Caracterização da Amostra**

A nossa amostra é constituída por duas turmas do 12º ano de escolaridade, do curso de Línguas e Humanidades e as únicas que trabalhamos durante todo o ano lectivo. O estudo foi assim implementado numa amostra de 42 alunos, sendo constituída por 25 raparigas e 16 rapazes.

---

<sup>9</sup> Durante o período de estágio profissional nesta Escola, foram vários os eventos presenciados. Desde feiras medievais a eventos sobre a violência no namoro, fundamental para os jovens nestas idades. Este ultimo fora muito bem organizado, tendo contado com a presença do cantor Jimmy P. A Escola por meio do seu Director, ainda aproveitou para levar a TVI a uma das nossas aulas a propósito da figura de Mário Soares para a disciplina de História.

Como podemos observar na tabela 1, cada turma detém de uma composição distinta. A turma do 12º D reunindo um total de 20 alunos é constituída por 10 rapazes e 10 raparigas. Com números totalmente distintos, a turma do 12º E é composta por 16 raparigas e por 6 rapazes.

Tabela 1. Composição da amostra por género e turma

<b>Turma</b>	<b>12º D</b>	<b>12ºE</b>	<b>Totais</b>
Raparigas	10	16	26
Rapazes	10	6	16
<b>Total</b>	20	22	42

Concluimos através dos dados apresentados na Tabela 1, que existe uma grande discrepância nas duas turmas. O 12ºD é uma turma muito equilibrada em termos de género, com 10 elementos pertencentes ao sexo masculino (50%) e 10 elementos pertencentes ao sexo feminino (50%). Enquanto que, o 12º E apresenta grandes diferenças

O trabalho com as duas turmas permitiu-nos conhecê-las melhor e especificar os seus pontos fortes e fracos. Consideramos que estas são duas turmas com características complementemente distintas. Apesar dos alunos da turma 12ºD apresentarem melhores resultados nos testes de avaliação, o que é facto é que não participavam tanto quanto os alunos da turma 12ºE. O 12ºD manifestou-se sempre ser uma turma de alunos interessados, empenhados, mas não muito participativos. São alunos que gostam de trabalhar ao seu ritmo e por isso quando a vontade de trabalhar é pouca, na sala de aula permanece o silêncio aliado à falta de participação.

A turma do 12º E, apesar de apresentar várias lacunas ao nível científico e ao nível do domínio da língua portuguesa, consegue em contrapartida surpreender pelo espírito de curiosidade e pela franqueza de carácter. Apesar de apresentarem mais dificuldades do que a turma 12ºD, mostravam grande curiosidade e um maior espírito crítico. As aulas de História eram preenchidas com diálogos interessantes e sempre que possível a promoção de debates improvisados. Não esquecer que estamos a falar de alunos do 12º ano, com idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos (ver Anexo 1), à procura de encontrar a sua identidade e de descobrir qual o seu papel na sociedade. Então, este tipo de debates e discussão de ideias era essencial para auxiliar os jovens na construção das suas visões. Ao longo do ano lectivo vimos jovens adultos a

transformarem-se em indivíduos cada vez mais críticos acerca dos vários assuntos que iam acontecendo<sup>10</sup>, este fora um ano extremamente propício para isso. Cada vez mais, eram os alunos que iam trazendo tópicos para debater em sala de aula, o que se tornava muito desafiante para as professoras-estagiárias que deviam estar sempre preparadas para qualquer eventualidade. Neste contexto, era imprescindível que as docentes estivessem devidamente informadas e preparadas para interligar os vários assuntos temáticos com eventos da actualidade, assim foi assumido o papel de professor-investigador.

De realçar que nas duas turmas o clima de empatia gerado entre a professora estagiária e os alunos fortaleceu uma boa relação que se fazia sentir nas aulas. As duas turmas, apesar de algumas diferenças, sempre exibiram uma linha de atitudes e posturas corretas em sala de aula que se caracterizam, sobretudo, pelo respeito pela professora e pelos colegas.

### **2.3 Reflexão Prospectiva**

Quando fazemos uma reflexão sobre o nosso método investigativo, é quase impossível prosseguir sem nos questionarmos sobre aquilo que correu bem ou o que podia ter corrido melhor. No papel de observadores, damos conta de situações que não temos percepção enquanto estamos no papel de professores, especialmente se formos professores em processo de formação, como é o caso. Não pretendemos avaliar, nem corrigir o modo de ensinar dos professores que observamos, mas torna-se inevitável fazer certo tipo de comparações com a nossa própria maneira de ensinar. Todos os professores têm uma, até porque somos pessoas diferentes.

A dinâmica das aulas de História não mudava muito já que a estrutura que a Professora Orientadora utilizava nas suas aulas foi adoptada pelas três estagiárias. No entanto, apesar de seguirmos a mesma estrutura as professoras tinham modos de ensinar completamente distintos, o que fazia com os alunos reagissem de maneiras diferentes às suas abordagens. Era interessante observar a reacção dos alunos perante as temáticas e como tinham comportamentos diferentes quando eram as professoras-estagiárias a leccionar as aulas, ou quando havia aulas assistidas pela Professora da Faculdade, em que

---

<sup>10</sup> Como a eleição de Donald Trump e o tema dos Muros, a ameaça de uma nova Guerra com a Coreia do Norte envolvida, a morte do cubano Fidel Castro ou a eleição de António Guterres como Secretário-Geral das Nações Unidas. Tudo temas que facilmente se incorporavam nos conteúdos a leccionar.

reinava um silêncio total dentro da sala, para tentar não prejudicar as professoras estagiárias mas, por vezes acabavam por dificultar todo o processo devido à falta de participação.

Quando começamos a redigir os diários, acabamos por perder a noção da quantidade de narrações que temos, porque o número de aulas no papel de observador, para um professor estagiário, também é muita. O pior acontece quando nos damos conta que temos imensos registos porque na nossa visão todos os acontecimentos são significativos, mas muitos deles são também ocorrências repetitivas, isto é, comportamentos dos alunos que se repetem em várias aulas. Por outro lado, também acontece sentir alguma dificuldade porque em certas aulas não acontece, no nosso ponto de vista, algo de muito especial relativamente ao que fazem na aula e que mereça registo.

### **Capítulo 3 - Apresentação dos resultados da investigação**

É através da apresentação dos dados recolhidos que validaremos as nossas hipóteses e reflectimos sobre os objectivos desta investigação. Este método de investigação empírica pretende assim que os dados em estudo sejam analisados com o intuito de responder às perguntas de partida colocadas pelo investigador no início do seu estudo.

Recolhidos os dados o investigador sabe que, utilizando a análise de conteúdo como processo de análise da informação, poderá extrair as ideias mais importantes para o seu estudo, uma vez que os analisa tendo em conta os objetivos da sua pesquisa. O investigador toma em consideração a natureza dos dados com que trabalhará e procede à operação central da análise de conteúdo: a categorização. Considerando os diários de aula como os materiais de trabalho que nos permitirão fundamentar a investigação, é importante agora definir o procedimento metodológico adotado para a sua análise. Sendo assim, a análise e interpretação dos diários passou por uma metodologia de análise de conteúdo, que se organizou em duas fases: a primeira correspondente a uma leitura exploratória, que permite obter uma visão geral das ideias traduzidas no diário, e a segunda acompanhada do registo de ideias-chave que permitirão a criação de categorias. Desta forma, as categorias que criámos foram: incidente ou flash, relação

pedagógica, metodologias usadas nas aulas e o modo de ensinar. Durante o processo de categorização, vamos retirando frases escritas nos diários que se enquadrem com as categorias criadas. Desde Janeiro de 2017 até Maio, foram registados pela professora 13 diários de sala de aula, mas para facilitar a compreensão trataremos o conteúdo de 8 diários (ver Anexo 2), que foram por nós escolhidos.

No dia 18 Janeiro de 2017, foram registados dois diários de sala de aula. O primeiro deste dia, foi à turma do 12ºE (ver Anexo 2, tabela 1) que iniciou as suas aulas às 8h25 da manhã e o segundo diário foi redigido às 10h30, na turma do 12ºD. A maioria dos registos que temos segue esta estrutura<sup>11</sup>, ou seja, numa manhã faço os registos de duas turmas diferentes, onde a matéria lecionada é a mesma, mas acabo, quase sempre por fazer narrativas distintas. Então segundo os nossos registos, a temática desta aula é sobre a Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar, um tema adorado pelos alunos e muito propício ao debate, com esta turma quase todos os temas eram propícios ao debate, tal como foi dito na caracterização das turmas, o 12ºE, é muito recetivo no que toca à discussão de ideias, mas por vezes estas são ideias soltas, cabe ao professor garantir a coerência destas ideias ao criar um fio condutor. A turma apenas perde por ser extremamente barulhenta, é aqui que surge aquilo que nos consideramos de incidente ou flash quando uma aluna queria intervir de forma insistente na aula sem deixar a professora terminar a sua explicação. Existe uma troca de palavras em modo de discussão dos dois lados e a aluna acaba por se manter em silêncio para não ter que ser convidada a sair, os colegas ficam do lado da aluna num gesto a que vamos chamar de solidariedade. Torna-se curioso quando estamos de lado de fora, a observar este tipo de situações, pois tentamos colocar-nos na pele do professor que tem que passar por estes momentos, sem deixar de pensar: O que faríamos que fôssemos nós? Mas em por outro lado, não podemos deixar escapar o entusiasmo dos alunos e aproveitar sempre vontade que têm de participar, mesmo quando sabemos que a participação pode nem sempre ser a mais correcta. Depois desta situação, é natural que a categoria da relação pedagógica fosse preenchida pois tal como foi escrito no diário, “Nota-se uma falta de empatia das duas partes.”

Durante a leitura do segundo diário (ver Anexo 2 tabela 2), chamou a atenção a seguinte citação: “Uma das coisas que se deve realçar é que apesar da matéria ser a

mesma, o professor não é o mesmo. Normalmente, a segunda aula é sempre mais bem conseguida, porque o discurso acaba por sair mais naturalmente. É algo que nós professores não conseguimos controlar.” Com isto quero dizer que, por muito mais que se tenha uma aula planeada e estruturada, e que a temática seja igual, a aula nunca vai sair duas vezes da mesma maneira. Comprovamos isto com um exercício que teve impactos diferentes nas duas turmas em que foi testado, atenta na citação “Enquanto que o exercício de associar resultou muito bem na turma anterior, no 12ºD o exercício não resultou tão bem o que nos leva cada vez mais a achar que esta turma prefere aulas de carácter expositivo”. Ora segundo as nossas observações, chegamos à conclusão que temos que adaptar as nossas metodologias a cada turma, é trabalhoso mas talvez se possa obter melhores resultados, pois cada turma tem as suas características e a sua personalidade própria. A aula vai decorrer sem quaisquer incidentes, além do burburinho que se começa a sentir quando nos aproximamos do final da aula e que acaba por ser fruto do cansaço dos alunos. Não existe aquela tensão entre professor-aluno(s), como aconteceu com a turma anterior, pelo contrário existe mais empatia.

O facto da empatia ser maior nesta turma, leva a que a professora desenvolva outro tipo de atividades como o “Jornal da da Semana”, onde os alunos traziam para a aula as notícias mais significativas da semana, comentando-as e relacionando-as com os conteúdos da disciplina. O facto desta turma ser mais “contida” e por consequência, mais fácil de manobrar, leva-nos a acreditar que essa seja a razão pela qual a professora escolha esta turma ao invés da outra.<sup>12</sup>

Os próximos diários a serem analisados neste contexto remetem ao dia 15 de Março de 2013, uma quarta-feira, o tema foi: A opção constitucional de 1976. O primeiro foi escrito na aula das 8h25 com a turma do 12º E. (ver Anexo 2, tabela 3) Neste diário foi escrita uma reflexão/desabafo que consideremos aqui importante, ora vejamos o porquê: “A dificuldade de dar aulas ao 12º ano sente-se todos os dias, talvez mais no início que agora, no entanto, vemo-nos encurraladas com a ameaça dos exames nacionais e temos que cooperar com os nossos alunos para que haja um melhor aproveitamento. É a nossa obrigação ajudar os nossos alunos a dar este passo.” A exigência foi grande, não vamos mentir, mas acabou por ser compensador para o nosso crescimento como professoras.

---

<sup>12</sup> Dado que o 12ºE é mais irrequieto, uma actividade como essa podia prejudicar o início da aula e atrapalhar a dinâmica planeada para a mesma.



Temos de admitir que não observamos grandes momentos de indisciplina durante quase todo o ano letivo, mas aquele que neste diário categorizamos de incidente/flash foi o problema dos telemóveis, que não é algo exclusivo deste diário mas que nesta aula foi muito visível, “...enquanto observo reparo que mais de 7 alunos estão neste momento com o telemóvel, e quase todos num momento ou outro vão ao telemóvel e não no tempo suficiente para ver (apenas) as horas.” A maior fonte de distração, os telemóveis são um grande obstáculo ao trabalho do professor, para contornar a situação há que incorporar estes dispositivos nas actividades escolares. Ainda na mesma manhã, no diário seguinte com a turma do 12ºD (ver Anexos 2, tabela 4), curiosamente, o que consideramos de incidente fora também uma situação com o telemóvel, “A aluna que está sentada à minha frente, está completamente agarrada ao telemóvel, como estou no papel de observadora e não a dar a aula não posso fazer nada para alterar a situação...” Aqui prende-se outra questão, quando estamos no papel de observadores, mesmo sem manter diários, estamos no papel de observador o que significa que não devemos exercer qualquer autoridade sobre os alunos, para não prejudicar o colega que está encarregue da condução da aula.

O registo seguinte remota a 20 de Abril de 2017 (ver Anexo 2, tabela ), desta vez a uma quinta feira, onde foram produzidos dois diários. O primeiro ao início da manhã, mais precisamente, às 8h25 na turma 12ºE e ao meio da manhã, às 10h30 na turma 12ºD. A temática lecionada nas duas aulas foi referente ao Fim do Modelo Soviético e à queda do Muro de Berlim. Segundo as nossas anotações não foram registados quaisquer incidentes ou flash pois, “Talvez por ser o início da manhã os alunos encontram-se muito apagados e pouco recetivos.” Em termos de metodologia, foi relacionada a Situação-Problema com a música de Frank Sinatra “*My Way*”, para o arranque da aula, o que nos pareceu bastante apropriado, tal como as nossas observações dizem “Foi uma boa análise da música e penso que os alunos entenderam o ponto da situação, através da análise ficaram a entender a conexão entre a música de Sinatra e o fim da Guerra Fria e a divisão da Europa.”

No desenvolver da aula, voltamos aos *standards* tradicionais, ao que foi escrito “A aula continuou depois com a habitual análise de documentos através do manual, foi dado tempo aos alunos para a resolução de um exercício escrito que não entendi muito bem o seu fundamento...”, tomando como exemplo esta citação, temos que ter cuidado com o tipo de exercício que escolhemos, se o professor não entende o exercício, os alunos de certeza que também não o vou entender. A selecção dos recursos a utilizar

numa aula deve ser colocada estrategicamente nos vários momentos da aula, para permitir que haja espaço para o momento da avaliação, para permitir que o próprio professor descanse com a criação de silêncios.

Ainda sobre esta aula, encontramos a seguinte reflexão, “Teria feito as coisas de maneira diferente, visto que, este não é um ponto estruturante, propunha a visualização do filme “Adeus Lenine” de 2003 que trata a Queda do Muro de Berlim e as consequências que traz para a população. Na esperança que a professora fosse aceitar esta minha proposta trouxe o filme e ainda fiz uma ficha de trabalho sobre o filme.” O ponto de vista da observadora difere com as estratégias escolhidas para esta aula. É importante durante o processo de elaboração dos diários, para além de deixarmos as nossas reflexões, arranjar estratégias alternativas e soluções que nos pareçam ser mais apropriadas.

A aula seguinte, das 10h30 aconteceu com a turma do 12ºD, onde foram assinalados vários acontecimentos que mereceu, na nossa opinião, algum destaque. O tema desta aula é exactamente o mesmo que o da aula das 8h25, ou seja, o Fim do Modelo Soviético. A estrutura desta aula vai ser a mesma usada na aula anterior, no entanto, como temo vindo a verificar, apesar das temáticas serem idênticas, os comportamentos não. Desta forma, a aula é iniciada com a Situação-Problema, mais a audição e análise da música “*My Way*”, mas vejamos o que acontece “a audição da música causou um pequeno alvoroço com os alunos a tentar imitar a voz de Frank Sinatra”. Se compararmos as duas turmas relativamente a esta situação, parece que houve aqui uma verdadeira troca de papéis, pois este tipo de comportamento é mais frequente na turma anterior o 12ºE, que por norma é mais irrequieta, mas que durante a aula das 8h25 apresentaram um comportamento apagado e pouco receptivo. Para completar este comentário acrescentamos esta citação “se algo do género tivesse acontecido no 12ºE, a professora teria repreendido de imediato.” O mesmo não aconteceu com o 12ºD, “por vezes a atitude dos alunos acaba por não ser a melhor (como o constante barulhinho de fundo), atenção não considero que esta seja uma turma indisciplinada, aliás é uma turma que em termos de resultados quantitativos é melhor que o 12ºE. Mas até que ponto a empatia entre professor-aluno afeta o processo de aprendizagem?” Terminámos a reflexão com esta pergunta, e depois dos últimos diários analisados, podemos concluir que de facto as relações de afetividade e empatia entre professor-alunos, tem um grande impacto nas aprendizagens, veja-se os casos destas duas

turmas, aquela que tem uma maior empatia (12ºD) com a professora orientadora é também a que tem melhor aproveitamento, obtendo melhores resultados avaliativos.

O próximo diário, corresponde ao dia 8 de Maio (ver Anexo 2, tabela 5), mas ao contrário dos relatos anteriores, este foi registado numa segunda-feira o que significa que neste dia temos o registo do diário de apenas uma turma, o 12ºE. O tema anda à volta do neoliberalismo, e acerca do comportamento dos alunos foi escrito o seguinte: “Falta mais ou menos um mês para terminar as aulas, os alunos estão cansados e começam a sentir cada vez mais a pressão dos exames em cima. O comportamento dos alunos reflecte o seu estado de espírito, estão inquietos, muito faladores e saturados”. A pressão dos exames nunca deixa de estar presente e o comportamento dos alunos não deixa de ser natural, para o mês em que o diário foi escrito. Durante a leitura deste diário deparámo-nos com outra importante reflexão sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, “... das aulas que lecionei e das que observei concluo que há melhorias significativas na análise das fontes desde do início do ano. Estou a escrever esta minha conclusão com base naquilo que tenho observado e com aquilo que estou a observar agora, neste momento (11h54), os alunos já fazem um bom questionamento dos documentos escritos e compreendem a importância de uma boa análise para fazer uma boa resposta. A minha admiração está ainda evolução da análise de recursos como mapas e imagens. Eles já começam a entender como fazer uma boa análise destes recursos e qual a sua importância para a disciplina.” O diário teve aqui uma representação fulcral, pois chegamos à conclusão, através de observações anteriores e as que estavam a ser feitas no momento, da evolução que os alunos fizeram.

Neste dia, foi utilizado como estratégia a aplicação kahoot, que foi um autêntico sucesso entre o 12º E. No entanto, a inquietude destes alunos e o caos que se foi gerando tornou tudo mais complicado. A melhor solução seria inventar uma espécie de “regras do jogo” para poder contornar a situação. Esta aplicação é o exemplo perfeito de como os professores precisam de encarar de maneira positiva as mudanças tecnológicas que vão influenciando a nossa sociedade. Esta invasão tecnológica está cada vez mais ligada a novas propostas pedagógicas.

No dia seguinte 9 de Maio de 2017, onde a mesma estratégia foi aplicada à turma do 12ºD (ver Anexo 2, tabela 6) que resultou de forma bem melhor, “O kahoot resultou muito melhor nesta turma, foi menos barulhenta do que o 12ºE mas mais competitiva. Tocou para fora e quiseram ficar para terminar o jogo.” Afinal sempre se encontrou uma forma prática e eficaz de usar o telemóvel em contexto de aprendizagem. Até porque,

neste dia foi observado algo atípico desta turma como podemos perceber na seguinte citação: “Diferente do costume, o 12º D está muito falador, tem 4 alunos sentados lá atrás que estão a jogar bilhar nos telemóveis. A professora está farta de chamar a atenção”. Os telemóveis, outra vez, a constituir um entrave nas aprendizagens, precisamos de outro tipo de kahoot para utilizar em mais do que uma ocasião.

Como já foi referenciado anteriormente neste trabalho, os diários não foram o único instrumento de recolha de dados. Pensamos que seria benéfico para a nossa investigação apoiar as narrações dos diários de aula, ou seja, o ponto de vista da professora, com informações recolhidas aos alunos através do inquérito por questionário. O inquérito por questionário foi colocado no final do terceiro período, às duas turmas com que trabalhamos. Foi aplicado primeiro ao 12ºE (ver Anexo 3), onde estiveram presentes 18 alunos, sendo 12 alunos do sexo feminino e 6 alunos do sexo masculino. E com idades compreendidas entre os 18 e 20 anos. Como já foi feita a devia descrição do inquérito, passaremos para a apresentação dos resultados. Assim sendo, na primeira pergunta, sobre a motivação usada no início da aula, 7 alunos acharam que era imprescindível, 8 acharam que era necessário e 3 alunos responderam que apenas tinha interesse. Quando questionados sobre a ajuda da motivação inicial ajuda na integração dos conteúdos a lecionar, 7 alunos consideraram que era imprescindível, 9 que era necessário e 2 alunos responderam que tinha interesse.

A segunda pergunta referia-se aos recursos didáticos e multimédia, quando inquiridos acerca dos documentos escritos e fontes iconográficas, 6 alunos responderam que era imprescindível, 10 que era necessário e 2 alunos responderam que tinha interesse. Sobre músicas, vídeos e filmes<sup>13</sup> os alunos responderam 11 alunos responderam que era imprescindível, 5 que era necessário e 2 com interesse. Os powerpoints usados em todas as aulas, 9 alunos responderam que era imprescindível, 6 que era necessário e 3 com interesse. Os aparelhos multimédia (tablets e telemóveis), 9 alunos acharam que era imprescindível, 4 necessário, 3 com interesse e curiosamente 1 aluno achou que era dispensável. No último item os resultados acabaram por surpreender um pouco, pois segundo os nossos registos, a aula em que se utilizou a aplicação Kahoot foi muito tida como muito positiva pelos alunos, desta forma esperávamos que os aparelhos como recurso didático fosse “explodir” com a escala.

---

<sup>13</sup> Este último recursos muito pouco utilizado, foi visualizado apenas um único filme na integra, Doutor Jivago de 1966.

Na terceira pergunta, sobre a Disciplina/Indisciplina quando questionados sobre as “conversas paralelas” e o barulho, 10 alunos responderam que era dispensável, enquanto que 3 alunos disseram que lhes era indiferente, outros 3 alunos responderam com interesse, 1 aluno respondeu que era necessário, e 1 aluno respondeu que era imprescindível. Sobre estes 5 últimos alunos ao responderem que as “conversas paralelas” e o barulho são com interesse, necessário e imprescindível respectivamente, gostamos de pensar que os alunos se estão a referir aos diálogos mantidos na sala de aula entre professor-alunos. Ainda na temática da indisciplina/disciplina, perguntamos sobre o uso do telemóvel em contexto de sala de aula, 6 alunos responderam que era dispensável, 3 alunos responderam que era indiferente o uso do telemóvel, e para nossa surpresa (de novo) 6 pessoas responderam que tem interesse, 1 pessoa que era necessário e 2 que era imprescindível. Os resultados obtidos neste item são de facto muito interessantes, pois com os diários concluímos que o uso (indevido) do telemóvel é um dos fatores de distração e discórdia entre professor e alunos. Talvez os alunos associaram o telemóvel, com a aplicação interativa mas havia um ponto específico para essa situação. A quarta pergunta recaía sobre o tópico da relação pedagógica, foi inquirido aos alunos se a relação entre professor e aluno favorece o interesse pela disciplina, 11 alunos responderam que era imprescindível, 5 que era necessário, e 2 que tem interesse.

Na quinta pergunta, sobre a Situação-Problema, 3 alunos responderam que era imprescindível, 6 que era necessário, 4 que tinha interesse, 3 eram indiferentes e para 2 pessoas era dispensável. Quando questionados sobre a importância da Situação-Problema para o estudo, 4 alunos responderam que era imprescindível, outras 4 pessoas que era necessário, para 4 alunos era indiferente e para 3 era dispensável. A utilização da Situação-Problema como estratégia usada no início da aula, deve ser bem problematizada para que não deixe dúvidas do seu significado no final da aula. A sexta pergunta é referente às Questões-Orientadoras, 7 alunos considera ser imprescindível, 4 necessário, 2 com interesse, 3 alunos pensam que seja indiferente e 2 dispensável. As Questões-Orientadoras são um método adotado pela Professora Orientadora, em que os alunos já estão bastante familiarizados.<sup>14</sup> Por último, a última questão sobre os

---

<sup>14</sup> Os alunos estão tão familiarizados com a presença das Q.O. que quando o professor se esquece de a lançar os alunos lembram. Por outro lado, tal como foi escrito nos diários de aula, “Noto que os alunos estão tão programados para esta estrutura de aula que, nós estagiárias temos que seguir os mesmos passos. O espaço para experimentar novos recursos/ métodos mais inovadores é pouco porque não podemos sair deste registo.”

esquemas-síntese elaborados no quadro, 10 alunos responderam imprescindível, 6 necessário, 1 com interesse e 1 aluno diz que é indiferente. A sétima pergunta e última deste questionário refere-se aos Esquemas-Síntese elaborados no quadro, 10 alunos dizem ser imprescindível, 6 necessário, 1 aluno afirma com interesse e 1 aluno é indiferente.

Quando o inquérito foi aplicado à turma do 12ºD estavam presentes todos os 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 21. (ver Anexo 3). Na primeira pergunta, relativamente à importância da motivação para a aula, 10 alunos responderam que era imprescindível, 4 necessário, 3 alunos responderam com interesse, e para 3 alunos era indiferente. Questionados se a motivação ajudava na integração dos conteúdos a lecionar, 8 alunos disseram que era imprescindível, 4 necessário e 2 indiferente. Na segunda pergunta, sobre recursos didáticos e multimédia, quando questionados sobre documentos escritos e iconográficos, 8 alunos disseram que era imprescindível, 7 necessário e 5 responderam com interesse. No que diz respeito a músicas, vídeos e filmes, responderam 13 pessoas que era imprescindível, 4 necessário, 2 com interesse e 1 pessoa disse que é dispensável. Aos powerpoints, 7 alunos disseram que são imprescindíveis, 7 alunos pensam que são necessários, 3 com interesse e outros 3 disseram que são dispensáveis. Quando perguntado sobre a utilização de aparelhos multimédia (como tablets e telemóveis), 11 alunos disseram que é imprescindível, 7 necessário, 2 alunos com interesse e 2 indiferente. Em comparação com a turma anterior, 12ºD teve uma reação ainda mais positiva relativamente ao kahoot, desta forma, comprovando as observações feitas nos diários de aula acerca deste mesmo ponto.

A terceira pergunta, sobre a Disciplina/Indisciplina, a propósito das “conversas paralelas” e o barulho na sala, 14 alunos dizem que é dispensável, 3 respondem indiferente e outros 3 dizem com interesse. Em relação ao telemóvel, 11 alunos afirmam ser dispensável o seu uso, 1 aluno diz que é indiferente, 2 com interesse, 5 alunos dizem necessário e por fim, 1 aluno diz imprescindível. Como já foi dito, as situações de indisciplina acontecem em grande parte devido ao uso do telemóvel, mesmo no 12ºD, onde foram muito poucos os momentos de tensão ou mau ambiente registados. No entanto, foi ficou registado um desses momentos, “Diferente do costume, o 12º D está muito falador, tem 4 alunos sentados lá atrás que estão a jogar bilhar nos telemóveis. A professora está farta de chamar a atenção”.

A quarta pergunta refere-se à relação pedagógica, e como a relação entre professor e aluno pode despertar interesse pela disciplina, 14 alunos responderam que era imprescindível, 7 necessário e apenas 1 aluno se manifestou indiferente. Comparativamente com o 12ºE, os alunos do 12ºD parecem estar mais abertos para a criação de uma boa relação pedagógica, porém tem de haver uma cooperação das duas partes. Com a ajuda dos diários, podemos tentar justificar os resultados deste item, por exemplo com a citação seguinte, “É possível notar que existe uma boa relação de empatia entre a Professora e os alunos desta turma, completamente diferente da aula anterior...”

Na quinta pergunta do inquérito, sobre a Situação-Problema, 4 alunos dizem ser imprescindível, 9 alunos afirmam ser necessário, 3 alunos respondem com interesse e outros 3 com indiferente. Na importância da mesma para o estudo, 4 alunos diz ser imprescindível, 2 necessário, 3 com interesse, 6 alunos dizem ser indiferentes e 4 dispensável. Na sexta pergunta, falamos de Questões-Orientadoras, 11 alunos diz ser imprescindível, 7 necessário, no entanto, temos 4 alunos que dizem ser dispensável. Tanto a Situação-Problema como as Questões-Orientadoras, constituem momentos importantes da aula e fazem parte da metodologia seguida, mais uma vez reforçamos a nossa ideia anterior, do nível de familiarização dos alunos com estas técnicas. A sétima questão sobre a importância dos Esquemas-Síntese elaborados no quadro, 12 alunos dizem ser imprescindível, 8 alunos necessário e 2 são indiferentes.

Conseguimos perceber que as informações retiradas dos diários mantidos durante o ano letivo, não se afastam muito da a opinião dos alunos, que foi tida em consideração. Desta forma, concluímos que os diários de aula são recursos importantes para professores reflectirem sobre o desenvolvimento da aula, os recursos utilizados, os conteúdos abordados, sentimentos, preocupações, afectos, frustrações, ambientes da aula, o trabalho realizado, atitudes dos alunos. A grande vantagem destas reflexões posteriores, é que o próprio professor vai aprender com os erros, uma vez que, através da observação conseguimos ter a percepção de quais as estratégias que funcionam melhor dentro do processo de aprendizagem e quais os métodos que devemos seguir. Sem nunca esquecer das especificidades das turmas com que trabalhamos. Dentro desta investigação, conseguimos perceber que as duas turmas com que trabalhamos diferem em vários aspectos, o que vai contribuir para mudar a dinâmica das aulas, com temas iguais. A riqueza desta experiência evidencia-se, sobretudo, na relação que se estabeleceu entre a professora, a escrita dos diários e a opinião dos alunos.

## Considerações Finais

Os diários apresentam-se como instrumentos adequados para registar e transmitir o pensamento dos professores. Através deles, o professor auto explora a sua actuação profissional, auto proporciona feedback e estímulos de melhoria. Com este tipo de instrumento podemos conhecer como os professores compreendem as aprendizagens, os avanços e as limitações apresentadas pelos seus alunos em sala de aula, podemos dizer que a utilização de diferenciados instrumentos de colecta de dados beneficiou a validade dos resultados apresentados. Desta forma, os diários obrigam-nos a reflectir sobre as práticas educativas, sobre aquilo que nós achamos que está errado, sobre aquilo que podemos e devemos melhorar. A análise dos diários de aula, seguindo um processo de análise de conteúdo, permitiu-nos entender a importância que o professor detém na sala de aula enquanto condutor das ações dos alunos. O professor em formação tem que estar ciente sobre sua reflexão enquanto educador e de sua atualização sobre o conteúdo aprendido; ele precisa estar em constante estado de aprendizagem para melhorar suas competências tanto como profissional, quanto na sua metodologia de ensino.

Os diários usados com um instrumento pedagógico, podem sim ter impacto nas aprendizagens. Dependendo de vários factores, da interpretação, do tipo de observação, mas especialmente das estratégias utilizadas num contexto pós-reflexivo, isto porque, os diários não vão funcionar se o professor não souber refletir sobre as suas próprias narrações. Após a reflexão, o professor pode dar exemplos de estratégias alternativas a seguir e mais tarde escrever sobre as suas tentativas. Se conseguirmos perceber quais as estratégias que funcionam melhor, por consequência acabamos por ter uma visão diferente do panorama educacional. Tínhamos a noção que a competência pedagógica ia ser lentamente desenvolvida com as indicações dos nossos orientadores e a crescente experiência junto dos alunos.

Tudo tem influência nas aprendizagens, a relação professor-aluno e a criação de empatia dos dois lados, torna-se fulcral para a criação de um bom ambiente na sala de aula, assim como melhora a comunicação e pode contribuir para a diminuição da indisciplina. A variedade dos recursos didáticos utilizados vai motivar o aluno para as aprendizagens e consequentemente contribuir para o sucesso escolar.

É importante referir que trabalhamos apenas com a realidade do 12º de escolaridade. Não tivemos oportunidade de lecionar a outros níveis, mas não consideramos que a investigação tenha sido condicionada, até porque procuramos



conhecer a realidade de outras escolas e de outros níveis de escolaridade. Acabou por surgir a oportunidade de observar uma aula do 8º ano de Escolaridade, numa Escola diferente da instituição que nos acolheu. Claro que, na qualidade de observadora foi a oportunidade perfeita para ser mantido mais um diário. Retirámos várias anotações, fruto da nossa observação, que dizia respeito essencialmente ao estilo do Professor e à adoção da postura que tinha para com os seus alunos, completamente diferente daquela que nós estamos familiarizados. No entanto, deixaremos para uma investigação futura a questão da realidade no Ensino Básico.

## Bibliografia

Alves, Francisco Cordeiro (2004) *Diário –Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudos dos seus dilemas*. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf> [Consultado em Novembro de 2016].

Amado, João da Silva (2001) *Interação Pedagógica e Indisciplina na aula*. Lisboa: Edições ASA.

Brazelton e Greenspan (2004), *A Criança e o seu Mundo, Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Bringuier, Jean-Claude (1978) *Conversando com Jean Piaget*. São Paulo: Difel

Carvalho, A. et al. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Coll, César, Palacios, Jesús & Marchesi, Alvaro (1996) *Desenvolvimento Psicológico e educação. Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Correia, José Alberto (1999) *Os «Lugares Comuns» na Formação de Professores*. Lisboa: Edições ASA.

Duarte, M. & Silva, M. (2000). *O Diário de Aula na Formação de Professores Reflexivos: Resultados de uma Experiência com Professores Estagiários de Biologia/ Geologia*. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V1-2/v1n2a7.pdf> [Consultado em Maio de 2017].

Estrela, M. T. (1992) *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, Teresa H. Schoen, Farias-Aznar, Maria & Silveiras, Edwiges F. de Matos S. (2003) *A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório*.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf> [Consultado em Abril de 2017].

Grácio, Sérgio & Stoer, Stephen (1987) *Sociologia da Educação. A Construção das Práticas Educativas* vol. II. Lisboa: Livros Horizonte.

Gadotti, M. (1994) *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática

Juliano, Neiva Cabral (2004) *As Metodologias Educacionais na concepção holística de Ensino Aprendizagem*. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0080.pdf>. [Consultado em Maio 2017].

Kaye, Barrington (1977) *Formação de Professores: Participação na Aprendizagem. Um relatório de experiência*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leite, C. & Lopes A. (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Lisboa: Edições Asa.

Libanêo, José Carlos (2004) *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da actividade*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>. Consultado em Junho de 2017

Lopes, J. e Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Coleção Crescer. Porto: Porto Editora.

Mesquita, J. A. (2002). *A Escola na sociedade do conhecimento: Um estudo sobre as novas tecnologias de informação e comunicação e as suas possíveis aplicações no contexto educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em <http://www.netprof.pt/PDF/parte1.pdf> [Consultado em Junho 2017]

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (1986) *Ensino: As abordagens do processo* E.P.U

Mónica, Maria Filomena (2014) *A Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Mónica, Maria Filomena (2014) *Mais diários de sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Nóvoa, António (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA

Pereira, Amélia N. (In)disciplina na aula: Uma revisão bibliográfica de autores portugueses. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n5/n5a13.pdf> [Consultado em Dezembro de 2016].

Postic, Marcel (1987) *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Pretto, Nelson de Luca (2013) *Uma Escola sem/com Futuro. Educação e Multimédia*. Salvador: Edições Papiro

Ribeiro, Filomena (2011) *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Disponível em [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf) [Consultado em Dezembro de 2016].

Roldão, M. Céu. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. Laura Fernandes (2003) *Indisciplina na aula. Um problema nos nossos dias*. Porto: Edições ASA.

Silva, Marcelo O. (2013) *Diários de aula: análise de diários de uma professora de um curso superior de tecnologia de Porto Alegre, RS* Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/15224> [Consultado em Dezembro de 2016].

Vale, D., & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Victória, M. Inês Corte & Luciana F. da Silva (2009) *Diários de aula na formação de professores: vínculos relacionais*: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Zabalza, Miguel A. (1992) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, Miguel A. (2004) *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A.

## Anexos

### Anexo 1: Inquérito por questionário



### Questionário

#### O que influencia mais o processo de aprendizagem?

Este questionário é parte integrante de um estudo que se destina a compreender de que forma a didáctica (métodos e técnicas de ensino) pode influenciar o processo de aprendizagem.

A participação neste estudo é voluntária. Em momento algum será pedido para te identificares, o questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade das respostas.

Lê atentamente e verifica todas as questões.

**Obrigado pela colaboração!**

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo**

Masculino ☐

Feminino ☐

Coloca uma cruz em cada pergunta em função da escala seguinte:

1-Dispensável	2-Indiferente	3-Com interesse	4- Necessário	5-Imprescindível
---------------	---------------	-----------------	---------------	------------------

1.

Motivação no início da aula	1	2	3	4	5
Importância para a aula					
Ajuda na integração dos conteúdos a lecionar					

2.

Recursos didáticos e multimédia	1	2	3	4	5
Documentos escritos e iconográficos					
Músicas, vídeos e filmes					
Powerpoints					
Utilização de aparelhos multimédia (tablets e telemóveis...) em contexto de aprendizagem					

3.

Disciplina/Indisciplina	1	2	3	4	5
As “conversas paralelas” e o barulho					
O uso do telemóvel em sala de aula					

4.

Relação Pedagógica	1	2	3	4	5
A relação entre Professor e aluno favorece o interesse por uma disciplina					

5.

Situação-Problema	1	2	3	4	5
Utilização da Situação-Problema					
Importância da Situação-Problema para o teu estudo					

6.

Questões-Orientadoras	1	2	3	4	5
Utilização de questões orientadoras					
Importância das questões orientadoras para o teu estudo					

7.

Esquemas-Síntese	1	2	3	4	5
Importância dos esquemas-síntese elaborados no quadro para consolidar os conteúdos lecionados					
Importância dos esquemas-síntese para o teu estudo					

Obrigado pela tua colaboração



## Anexo 2

### Exemplos de oito grelhas de análise de conteúdo dos diários de aula elaborados pela professora.

**Tabela 1**

Tema: Guerra Fria– 12ºE		Data: 18/01/17
Categoria	Exemplo de citações	
Incidente ou flash	“Durante a exposição da matéria, a aluna Y queria impacientemente exprimir a sua opinião, não deixava a professora terminar a explicação e foi mandada calar mais que uma vez, os alunos ficaram do lado da colega”	
Relação Pedagógica	“Os alunos tomaram uma atitude defensiva para com a Professora. Nota-se uma falta de empatia das duas partes.”	
Metodologias	“... a aula está a ser demasiado expositiva para as 8h30 da manhã”	
Modo de Ensinar	“...há claramente uma falha de comunicação entre Professor e alunos.”	

**Tabela 2**

<b>Tema: Guerra Fria -12ºD</b>		<b>Data: 18/01/17</b>
<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de citações</b>	
Incidente ou flash		
Relação Pedagógica	“É possível notar que existe uma boa relação de empatia entre a Professora e os alunos desta turma, completamente diferente da aula anterior...”	
Metodologias	“Enquanto que o exercício de associar resultou muito bem na turma anterior, no 12ºD o exercício não resultou tão bem o que nos leva cada vez mais achar que esta turma prefere aulas de carácter expositivo”	
Modo de Ensinar	“A professora começa por fazer o “jornal da semana”, esta actividade mostra-se muito importante para relacionar as matérias com as notícias da actualidade, os alunos colaboram muito bem.”	

**Tabela 3**

<b>Tema: -12ºE A opção constitucional de 1976</b>		<b>Data: 15/03/17</b>
<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de citações</b>	
Incidente ou flash	“... enquanto observo reparo que mais de 7 alunos estão neste momento com o telemóvel, e quase todos num momento ou outro vão ao telemóvel e não no tempo suficiente para ver (apenas) as horas.”	
Relação Pedagógica	“o aluno X tem um carácter muito crítico, e consigo notar que a professora tem necessidade de o conter.”	
Metodologias	“Nesta aula ouve um grande espaço para a exposição da matéria e a exploração de recursos foi feita só através do manual. Penso que se poderia ter dado a palavra mais vezes aos alunos ou até incitar um debate..”	
Modo de Ensinar	“Nos primeiros 50 minutos os alunos estavam mais participativos, agora estão cansados e sem entender muito bem o que têm de fazer. Penso que seja um exercício escrito.”	

**Tabela 4**

<b>Tema: A opção constitucional de 1976 - 12ºD</b>		<b>Data: 15/03/17</b>
<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de citações</b>	
Incidente ou flash	“ A aluna que está sentada à minha frente, está completamente agarrada ao telemóvel, como estou no papel de observadora e não a dar a aula não posso fazer nada para alterar a situação...”	
Relação Pedagógica	“...há uma aproximação maior entre a Professora e os alunos do 12ºD, maior empatia sem dúvida.”	
Metodologias	“Noto que os alunos estão tão programados para esta estrutura de aula que, nós estagiárias temos que seguir os mesmos passos . O espaço para experimentar novos recursos/ métodos mais inovadores é pouco porque não podemos sair deste registo.”	
Modo de Ensinar	“Teria feito outro tipo de abordagem, se bem que, apesar de considerar a matéria importante, noto que os alunos não gostam. É o nosso trabalho fazer com que fiquem cativados	

**Tabela 5**

<b>Tema: O fim do modelo soviético – 12ºE</b>		<b>Data: 20/04/17</b>
<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de citações</b>	
Incidente ou flash	_____	
Relação Pedagógica	_____	
Metodologias	“A Prof. Inicia a aula com a escrita da Situação-Problema no quadro, não se fez a leitura em voz alta, apenas se leu em silêncio e foi pedido aos alunos que relacionassem com a música “My Way” de Frank Sinatra.” “Após a audição da música, a Prof faz o levantamento das ideias, relacionando os conceitos.”	
Modo de Ensinar	“Teria feito as coisas de maneira diferente, visto que este não é um ponto estruturante, propunha passar o filme ...”	

**Tabela 6**

<b>Tema: O fim do modelo soviético – 12ºD</b>		<b>Data: 20/04/17</b>
<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de citações</b>	
Incidente ou flash	“a audição da música causou um pequeno alvoroço com os alunos a tentar imitar a voz de Frank Sinatra...”	
Relação Pedagógica	“A empatia que a professora tem com esta turma faz com que os alunos tenham como garantia a posição da professora (que permite certo tipo de ações”	
Metodologias	“A aula iniciou-se da mesma forma que a anterior, com a introdução ao tema através da Situação-Problema, e a análise da música “My Way” de Frank Sinatra que servia de motivação para a aula de hoje	
Modo de Ensinar	_____	

**Tabela 7**

<b>Tema: Neoliberalismo - 12ºE</b>		<b>Data: 08/05/17</b>
<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de citações</b>	
Incidente ou flash	Falta +/- 1 mês para terminar as aulas, os alunos estão cansados e começam a sentir cada vez mais a pressão dos exames em cima. O comportamento dos alunos reflecte o seu estado de espírito, estão inquietos, muito faladores e saturados”	
Relação Pedagógica	_____	
Metodologias	<p>“A aula inicia-se da mesma forma que a anterior, com a introdução ao tema com a Situação-Problema, vejo que os alunos não entenderam o seu significado.”</p> <p>“Momento alto da aula, foi usada a aplicação kahoot e foi o delírio total os alunos adoraram, no entanto, acabou por passar das marcas devido a demasiado entusiasmo. Acho que por momentos os alunos os alunos esqueceram-se de que estavam dentro da sala.</p>	
Modo de Ensinar	_____	

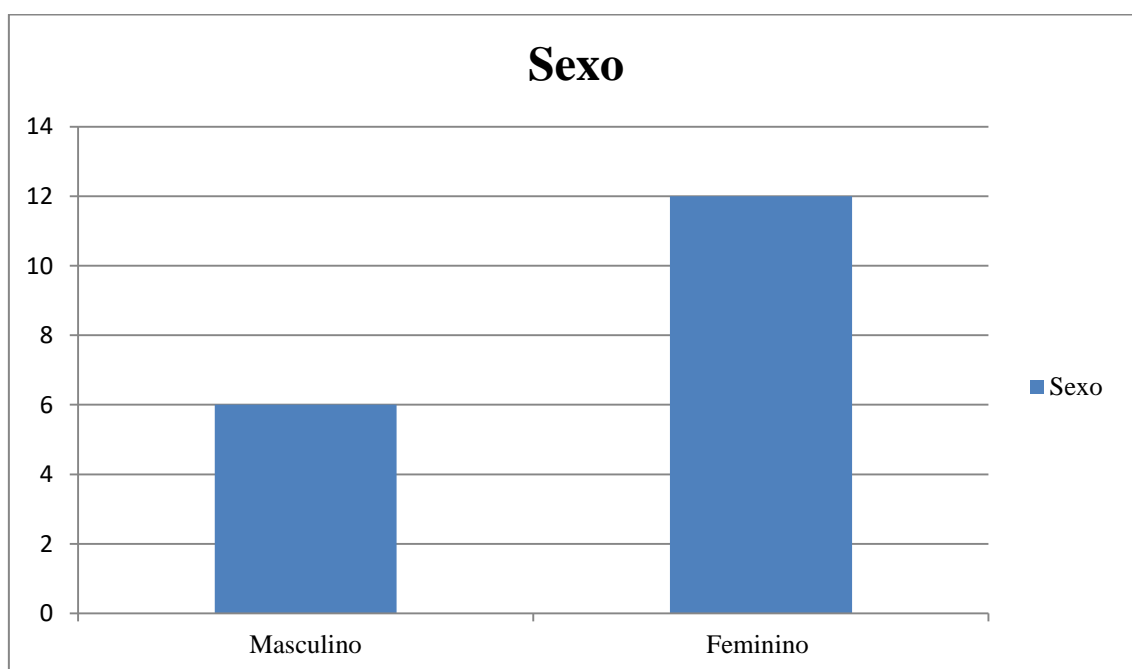
**Tabela 8**

<b>Tema: Neoliberalismo - 12ºD</b>		<b>Data: 09/05/17</b>
<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de citações</b>	
Incidente ou flash	“Diferente do costume, o 12º D está muito falador, tem 4 alunos sentados lá atrás que estão a jogar bilhar nos telemóveis. A professora está farta de chamar a atenção”	
Relação Pedagógica	_____	
Metodologias	O kahoot resultou muito melhor nesta turma, foi menos barulhenta do que o 12ºE mas mais competitiva. Tocou para fora e quiseram ficar para terminar o jogo.”	
Modo de Ensinar	_____	

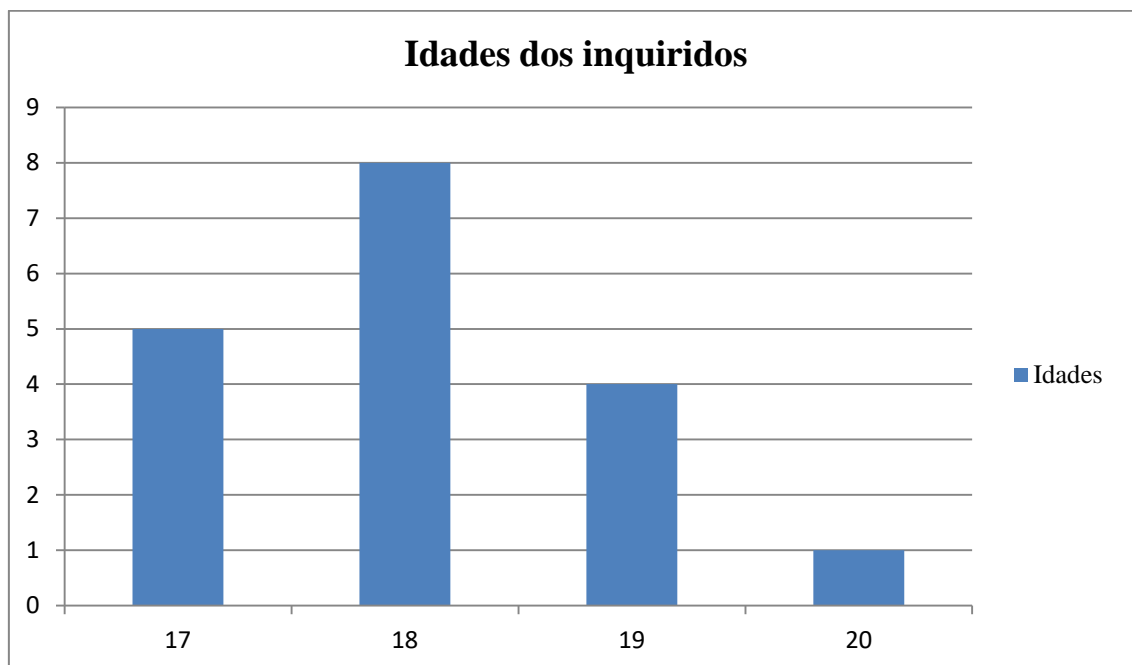
### Anexo 3

#### Resultados do Inquérito por questionário à turma 12ºE

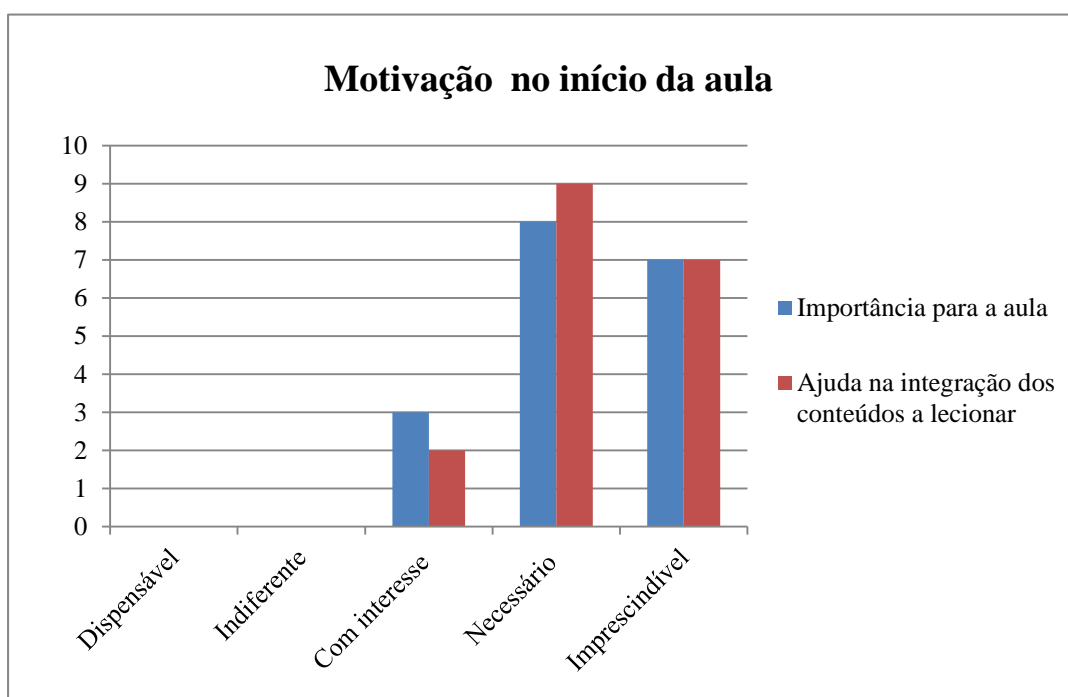
Gráfico 1



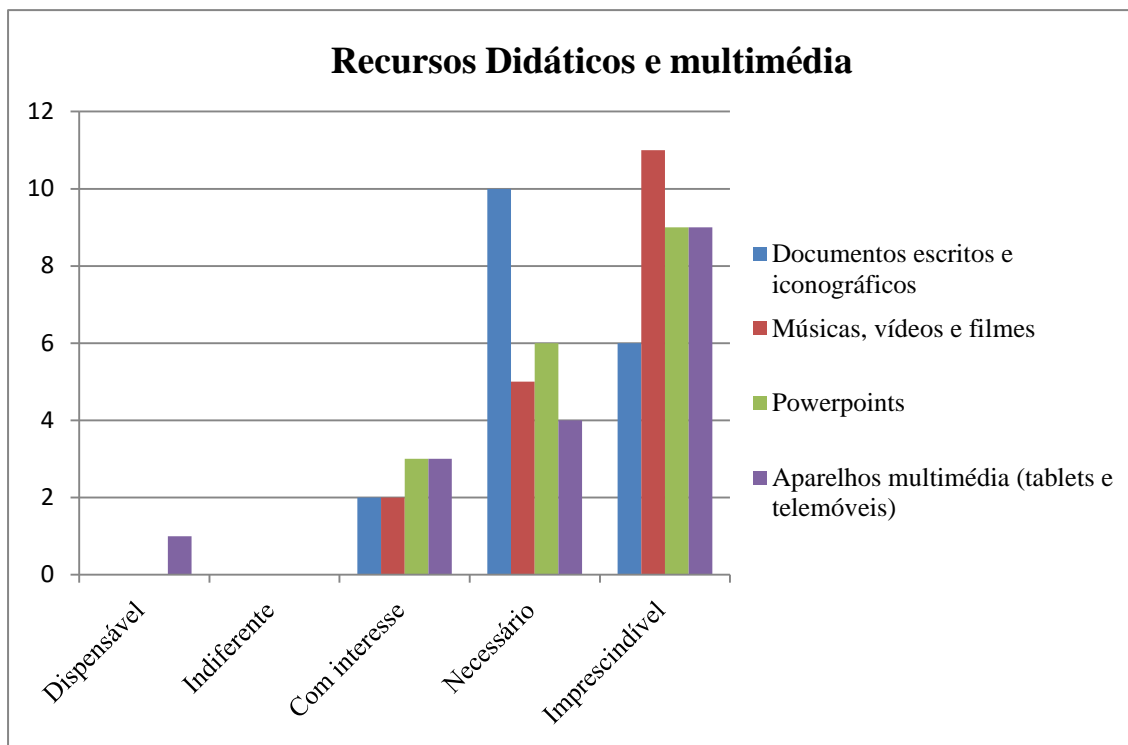
**Gráfico 2**



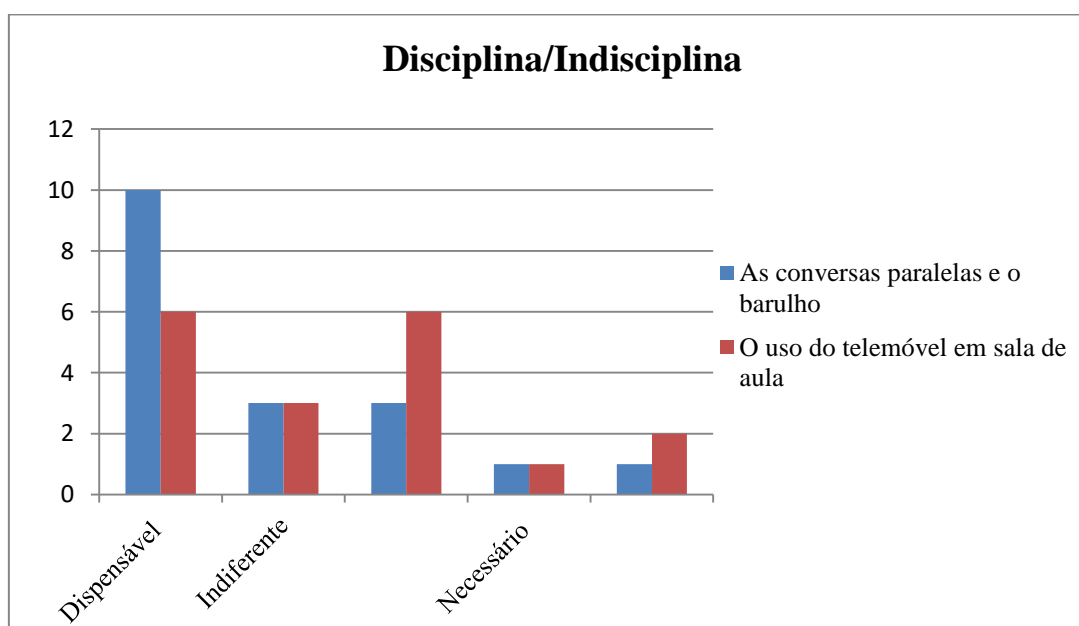
**Gráfico 3**



**Gráfico 4**

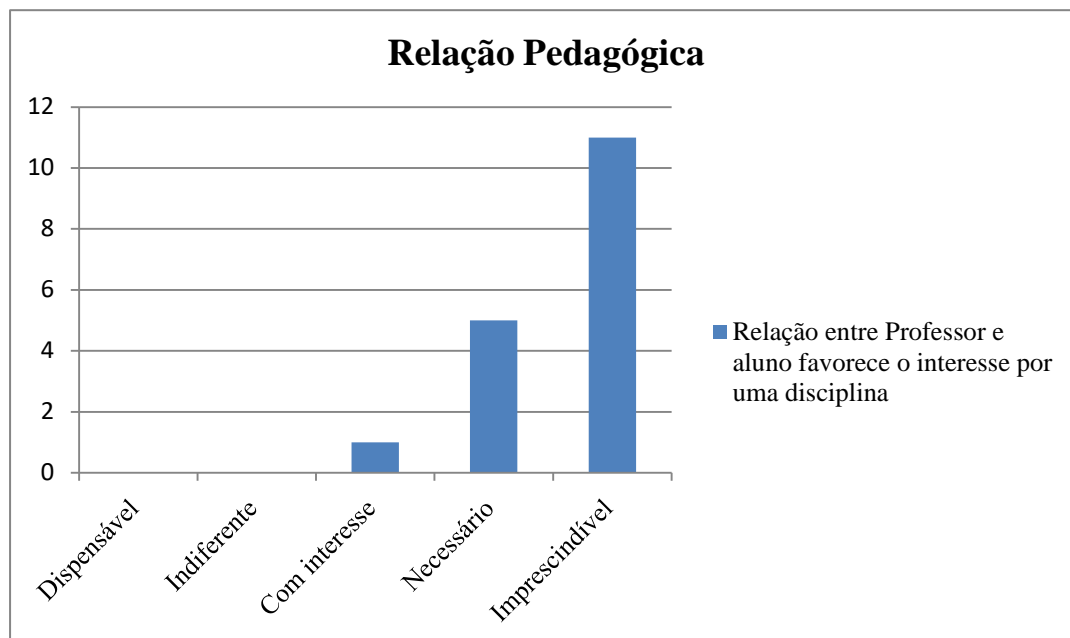


**Gráfico 5**

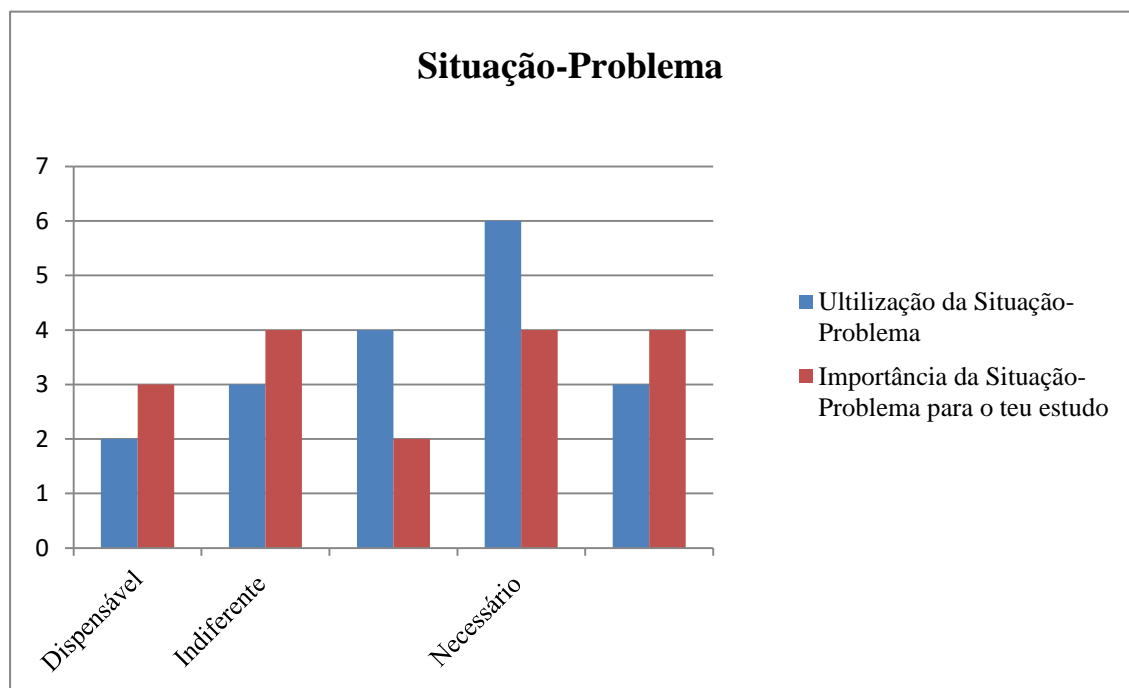




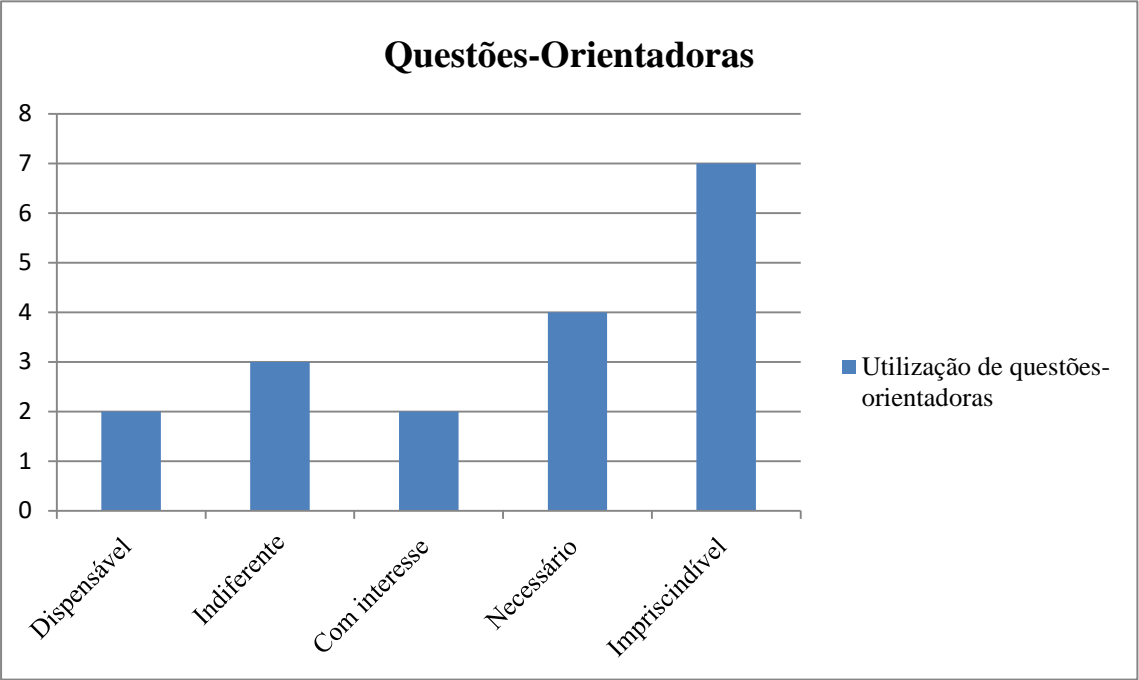
**Gráfico 6**



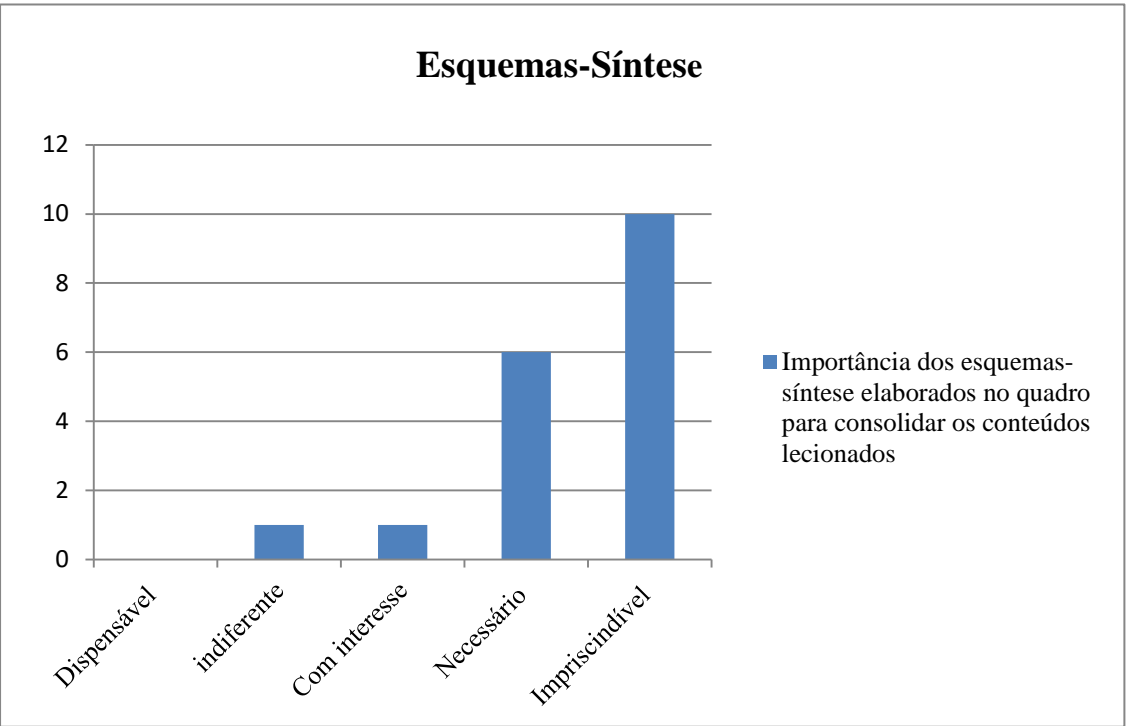
**Gráfico 7**



**Gráfico 8**

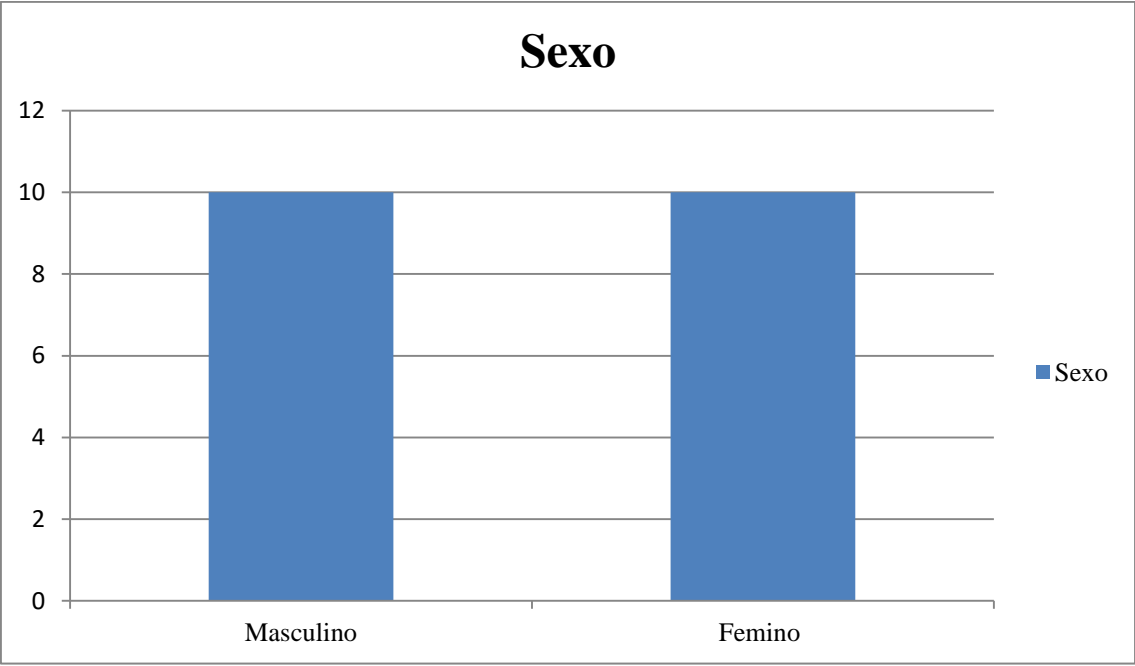


**Gráfico 9**

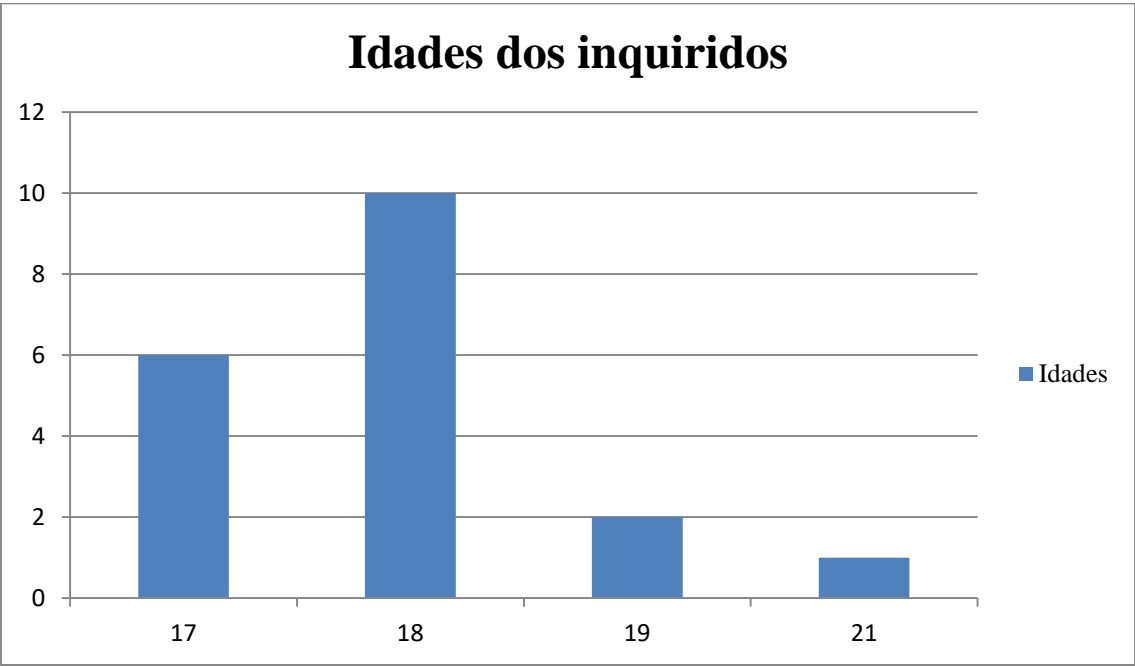


**Resultados do inquérito por questionário à turma 12ºD**

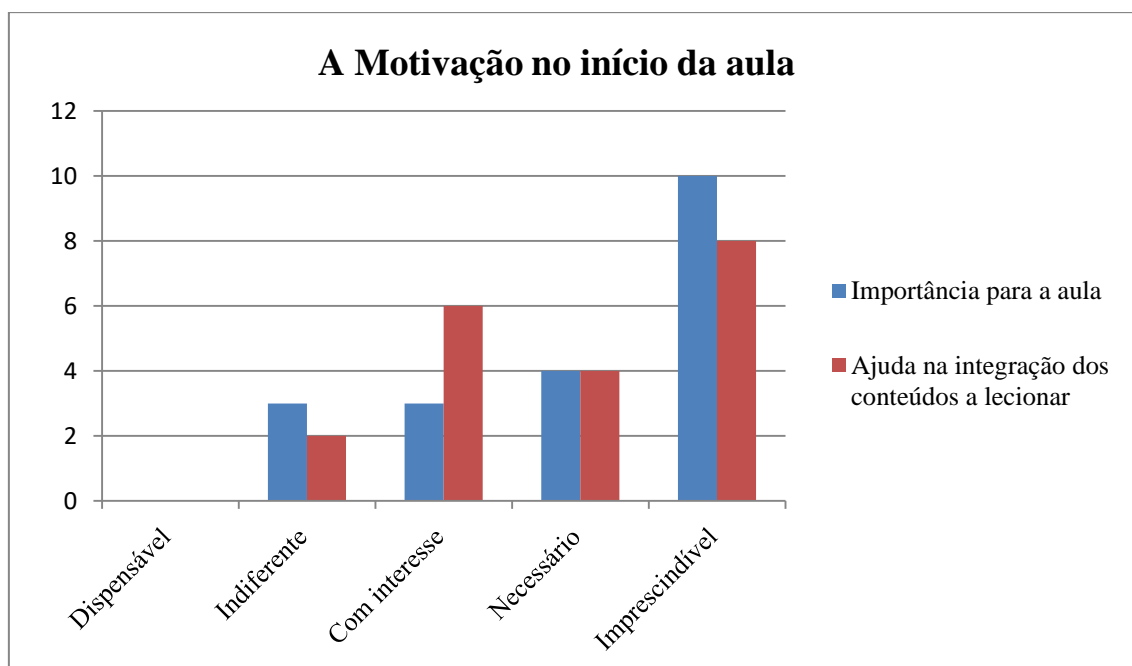
**Gráfico 10**



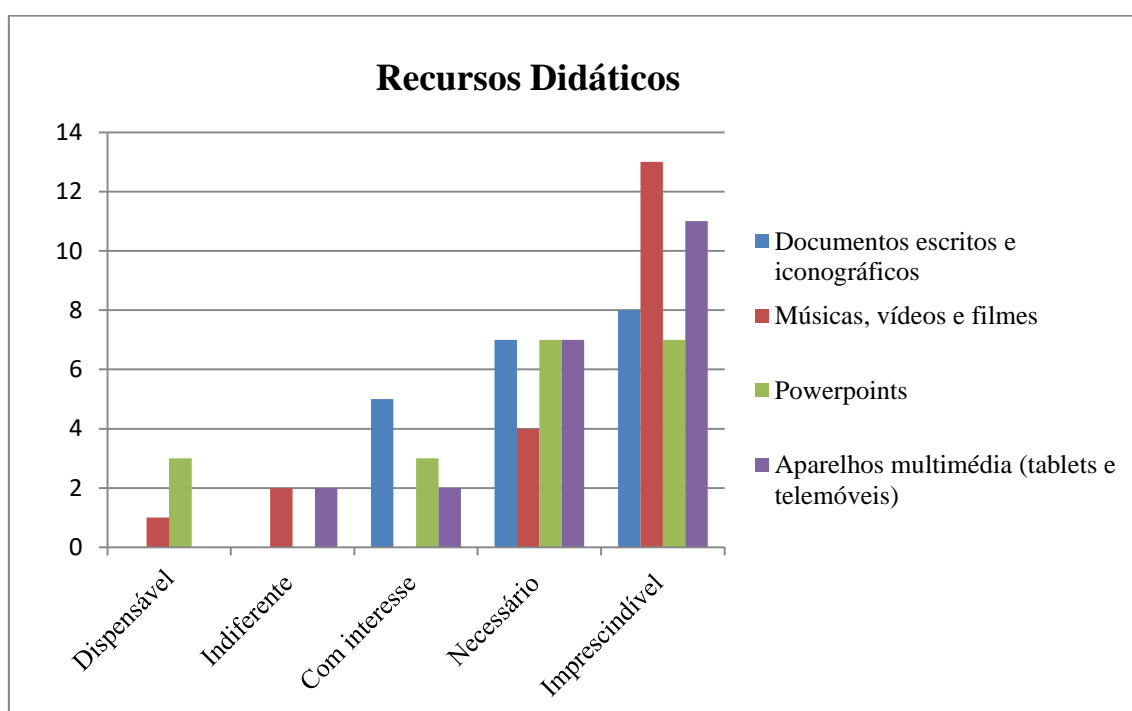
**Gráfico 11**



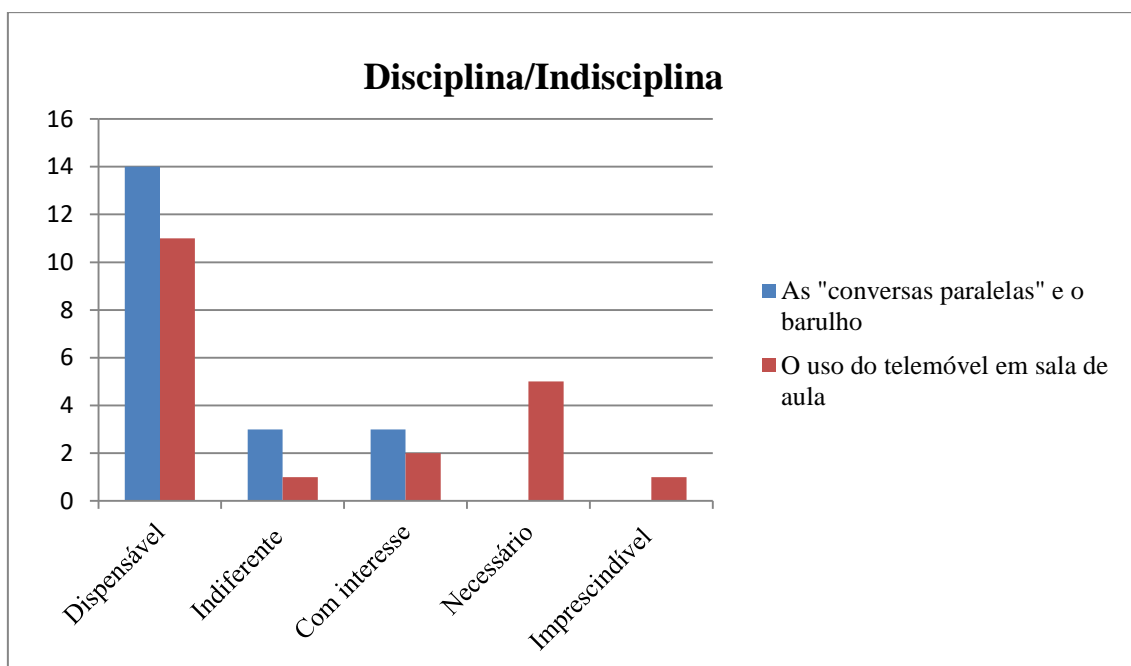
**Gráfico 12**



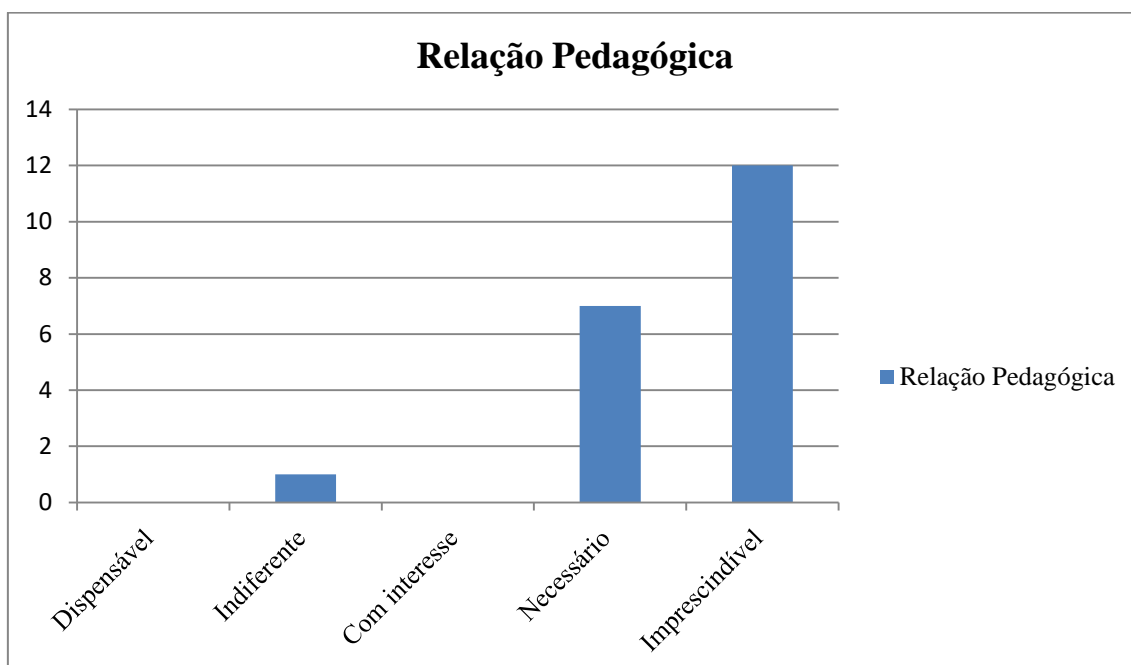
**Gráfico 13**



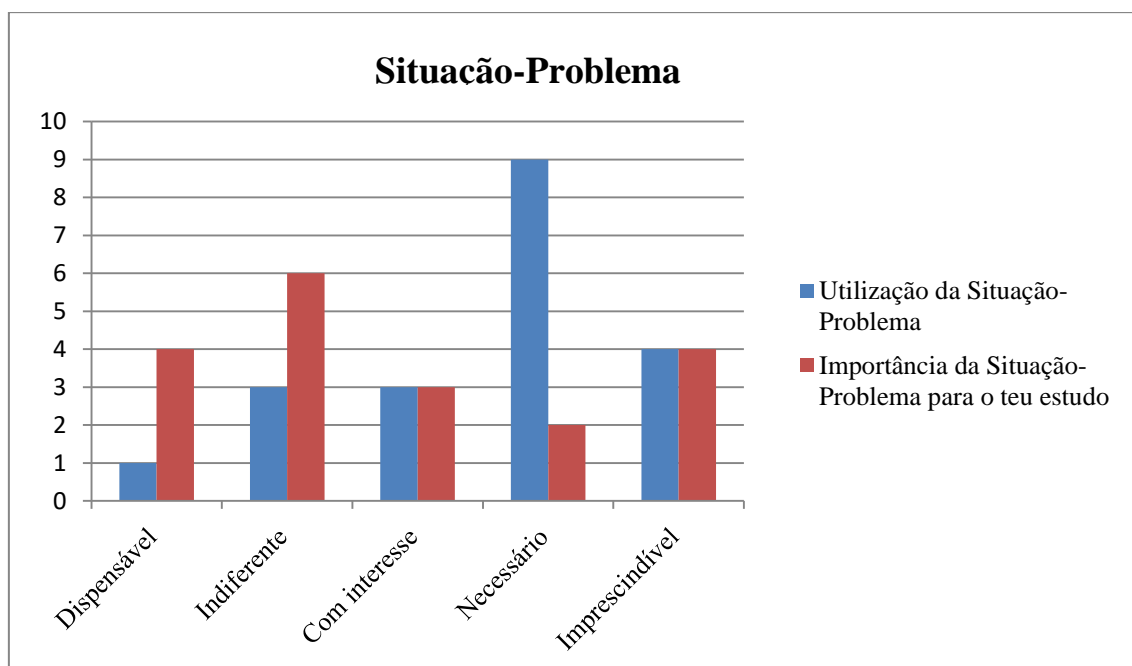
**Gráfico 14**



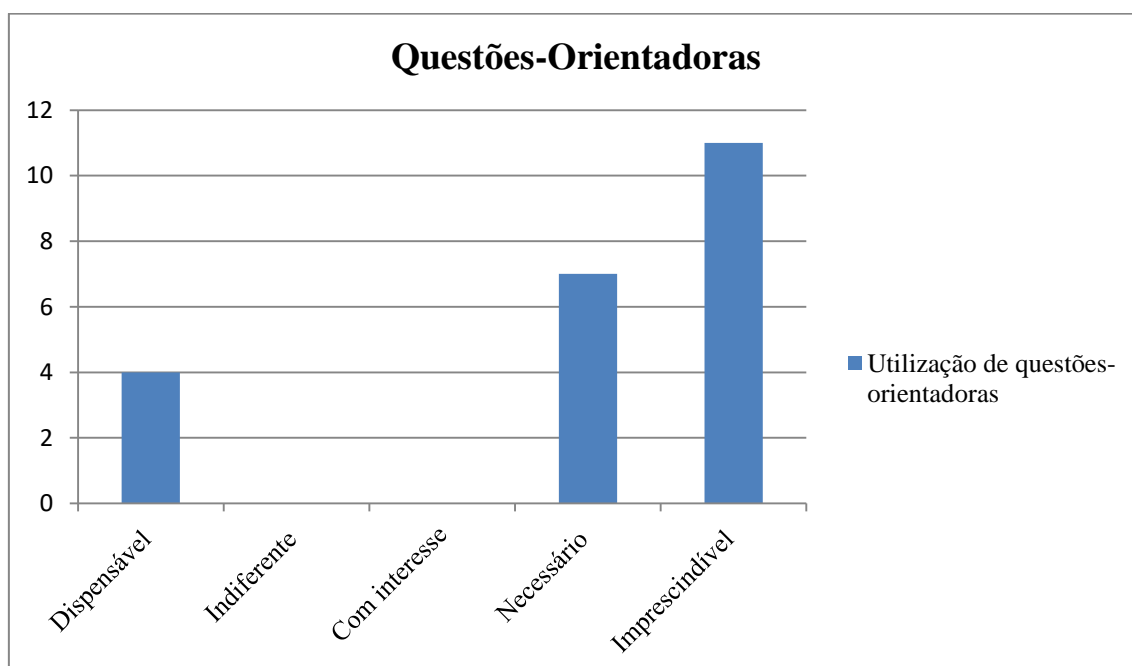
**Gráfico 15**



**Gráfico 16**



**Gráfico 18**



**Gráfico 19**

